



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CDMX CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD

**LA PERCEPCIÓN HACIA EL “OTRO”
Y SU INFLUENCIA PARA INTERACTUAR CON ÉL.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

PRESENTA:

LIC. ARACELI RAMÍREZ SÁNCHEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA

Ciudad de México

Marzo de 2019

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

Ciudad de México, 04 de marzo de 2018.

P R E S E N T E

LIC. ARACELI RAMÍREZ SÁNCHEZ.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

LA PERCEPCIÓN HACIA EL “OTRO” Y SU INFLUENCIA PARA INTERACTUAR CON ÉL.

A propuesta de la directora de tesis Dra. María de Jesús de la Riva Lara, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
SECRETARIA (O)	DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
VOCAL	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	MTRA. TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR
SUPLENTE	DRA. GABRIELA BEGONIA NARANJO FLORES

**A T E N T A M E N T E
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

VPR/RGA*jjcc

AGRADECIMIENTOS

Con mucho amor, gratitud y felicidad dedico este logro profesional a mis padres Susana y Martín, gracias por ser cómplices siempre en cada una de mis decisiones, por impulsarme y apoyarme en los proyectos que emprendo y acompañarme en ellos con su escucha y comprensión hacen posible lo realice, deseo que juntos compartamos más historias.

A mis hermanos Reme, Miguel, Pedro y Daniel, les agradezco cada momento que compartimos, su apoyo, escucha constante y compañía hacen cada momento más ligero y grato. Los quiero mucho, les admiro y deseo también logren todas sus metas trazadas.

El posgrado no solo me deja un grado académico y aprendizajes sino compañeros y amistades entrañables llenos de hermandad y complicidad, gracias a la G6 por cada momento construido, varias de las líneas de este documento fueron diseñadas y compartidas en clase. En especial a mis amigos Enrique, Mariana, Eli e Isma, un gusto construir esta historia con ustedes, deseo sigamos fortaleciéndonos y construyendo más espacios de aprendizaje, gracias por su invaluable amistad a cada uno de ustedes les admiro .

También amistades que desde afuera de los espacios de la MEB son parte de este logro, a mi amiga Liliana Durán, gracias a ti tuve la referencia de este espacio de aprendizaje, gracias por escucharme y compartir cada etapa vivida. Te aprecio, quiero y admiro mucho, gracias amiga. A mi amiga Beatriz que aun desde otro espacio diferente, vivimos estudiar un posgrado y eso era motivo de alegría, de compartir y de aprender juntas, te quiero amiga.

A mi tutora Dra. De la Riva, yo estoy más que agradecida y contenta de haber trabajado con usted, gracias por ser una gran tutora y compañera para construir este documento, por escucharme y motivar cada idea planteada, con su calidez y profesionalismo dió forma a mis ideas y me redescubrí como nunca imagine, le aprecio y quiero mucho.

A cada uno de mis lectores y maestros en la MEB: Mtra Teresita, Dra. Gabriela, Dr. Vicente y Dr. Juan, estoy muy contenta que formen parte de mi y que a través de este documento y con ayuda de sus sugerencias y clases pude construir y concretar este proyecto profesional, les aprecio enormemente y soy muy afortunada de haberlos tenido como maestros, son admirables profesionales y personas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPÍTULO 1 POLÍTICAS EDUCATIVAS, INTERNACIONALES, NACIONALES Y LOCALES.

1.1 Políticas internacionales.....	4
1.2 Políticas nacionales.....	12
1.3 Políticas locales.....	18

CAPITULO 2 LOS MODELOS DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DOCENTE.

2.1 Modelos de atención en los servicios de educación especial en México.....	21
2.2 Problematización desde mi práctica docente ¿quién soy yo?, ¿quién fui? y ¿hacia dónde quiero ir?.....	30
2.3 Una contextualización del pueblo de Tulyehualco.....	43
2.4 Un acercamiento y contextualización de la escuela.....	47
2.5 Interacciones entre docentes y padres de familia.....	54
2.6 Contexto áulico.....	56

CAPÍTULO 3 CONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA, DESDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA.

3.1 La diversidad como parte de la interacción.....	62
3.2 La escuela un espacio para gestar interculturalidad e inclusión desde la pedagogía de la diferencia.....	79
3.3 El docente como mediador en la interculturalidad.....	86
3.4 Metodología de investigación.....	100

CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO Y PLANEACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN.

4.1 Diagnóstico.....	119
4.2 Perspectivas de los docentes sobre diversidad, inclusión e interculturalidad.....	120
4.3 Actividad “El topo con gafas”	133
4.4 Características del Plan de Estudios 2011	139
4.5 Aplicación de instrumentos.....	151

CAPÍTULO 5 INTERVENCIÓN

5.1 ¿Cómo organizo mi trabajo desde la UDEEI?.....	173
5.2 Características de la planeación.....	173
5.3 Planeación.....	178
5.4 Desarrollo y análisis de la Intervención.....	183
CONCLUSIONES	199
BIBLIOGRAFÍA	205
ANEXOS	
Anexo 1 Cuestionario para el alumno.....	212
Anexo 2 Cuestionario A.....	214
Anexo 3 Cuestionario B.....	216
Anexo 4 Diario de Campo.....	218
Anexo 5 Relación de Docentes.....	220

Introducción

Como docente en educación especial, desde las políticas públicas educativas, se me asigna como una de mis funciones favorecer los aprendizajes y la participación de alumnos con discapacidad y con ello hacer efectivo su derecho a la educación. Sin embargo, durante el desarrollo de esta función, se generan otras necesidades más allá de lo académico, como por ejemplo mediar las relaciones interpersonales que se establecen entre los estudiantes.

Así al observar la cotidianidad escolar he identificado como se perciben entre ellos y como esto influye en la forma en la que se relacionan. De esta manera he observado cómo se nombran a través de etiquetas que exaltando sus diferencias algunos son invisibilizados y son excluidos o las convierten en una limitante para converger. Todo esto recae en una escasa o nula interacción entre sí, presenten o no una discapacidad. Ante esta situación surge la necesidad de analizar por qué lo hacen, para reflexionar sobre lo que se puede hacer para cambiar la mirada que se tiene hacia “el otro”, identificándose como personas y con ello parte de la diversidad.

Entre alumnos se forjan percepciones, estereotipos y etiquetas que hacen ver a ciertos alumnos: “el otro”, “el diferente” y “el anormal”. Lo cual limita su interacción, genera tensiones, distancias o exclusiones. Así lo que tiene lugar es la coexistencia, es decir, únicamente existen en un determinado lugar, pero no interactúan. Por tanto, pareciera que es la *identidad individual* de algunos alumnos la que interactúa de manera total e integral en las actividades y dinámicas del aula como, por ejemplo: trabajos en pares o equipo, exposiciones, compartir materiales, ayudar para la realización de trabajos en clase o compartir tareas.

Esta situación trunca el fortalecimiento de una *identidad colectiva*, limita las oportunidades de enriquecer sus experiencias desde las diferencias.

A partir de lo anterior, el presente trabajo examina el fenómeno de cómo los alumnos se perciben entre sí, a partir de ello cómo se relacionan dentro del ambiente áulico, a partir de ello cómo se relacionan favoreciendo o no procesos de inclusión, pero sobre todo de interculturalidad donde todos convergen.

Lejos de una mirada en la que al hablar de inclusión se hace alusión a grupos llamados en condición de vulnerabilidad y que particularmente resaltan a la personas que presentan alguna discapacidad la propuesta en este trabajo se enmarca en la interculturalidad, donde la *diversidad es vista como un todo y cada uno de sus participantes forman parte del grupo, su dinámica y se relacionan para* gestar o confrontar espacios de interacción donde se trabaja desde y con las diferencias para impulsar diálogos que generen el logro de intereses colectivos.

El trabajo que aquí se presenta se desarrolla desde una metodología de investigación acción, donde el principal objetivo de estudio y de intervención es la propia práctica docente.

La intervención que se propone se desarrolla bajo un enfoque de Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad, promover el *diálogo de saberes*, fundamentalmente para aprender a convivir (UNESCO) con el propósito de partir de las diferencias, la intervención está orientada a una mediación docente desde el enfoque intercultural para promover mayor interacción a partir de las diferencias.

Al concluir la intervención se pretende reflexionar y analizar respecto a una mediación docente bajo un enfoque intercultural.

El texto parte de un panorama de las políticas educativas públicas internacionales ya que de éstas se desprenden las políticas nacionales y locales, partir de lo general a lo particular permite contextualizar las políticas educativas que se viven y que son retomadas en nuestro país en alguno de los casos.

El segundo capítulo señala a la educación especial en México y sus modelos de atención en los servicios de educación especial y contexto de la práctica docente donde me desempeño, esto con la finalidad de brindar una fotografía del tema sentido y su entorno.

En un tercer capítulo se comparte la construcción teórica y metodológica para reflexionar y trabajar desde la interculturalidad y la pedagogía de la diferencia. El cuarto capítulo habla de un diagnóstico y planeación para la intervención. Finalmente, en el quinto capítulo se refiere la intervención con su desarrollo y análisis del mismo.

Para terminar, se comparten las conclusiones construidas al paso de cada capítulo en relación a lo trabajado, pero también lo que se construye en la práctica docente a partir de la intervención realizada. Al final del documento se encontrará con la bibliografía y los anexos que hacen referencia a los instrumentos implementados.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCATIVAS, INTERNACIONALES, NACIONALES Y LOCALES.

Para ubicar históricamente y contextualizar el objeto de estudio, es necesario partir del análisis del marco de políticas educativas públicas, internacionales, nacionales y locales vigentes en nuestro país. El propósito es conocer, comprender y cuestionar desde las políticas educativas de lo general (internacional) a lo particular (nacional y local) cómo éstas permean en la vida de las escuelas y lo que impactan nuestro actuar docente a partir de una problematización, acompañado de referencias de distintos autores. Desde este análisis se identifica también lo que se nos demanda, tipo de participación que se nos solicita desde la docencia. Esto para reflexionar el “deber ser” planteado en los documentos oficiales y contrastarlo con lo que se vive en la realidad de nuestro día a día como docentes.

1.1 Políticas internacionales

Dos conferencias educativas internacionales marcan un hito en las políticas públicas: 1) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia 1990). A partir de esta se emite la Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (DMET), 2) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (Salamanca, España 1994), cuyo producto es la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales (DSMNEE).

La primera declaración DMET el principal objetivo que se plantea dice:

Cada persona—niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo la amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (UNESCO, 1994, p, 3)

En la DMET destacan las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS) se plantean como un medio que permitirá a “todos” acceder a las “herramientas básicas para la vida”, tales como la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, son herramientas esenciales para el aprendizaje, son los contenidos básicos (teóricos y prácticos) necesarios para que los seres humanos desarrollen plenamente sus capacidades, para vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Resalta también una condición de “diferente”, una oportunidad a la educación, señala que cada país adoptará o variará su atención y dicha situación diluye y resta el acceso a la educación ya que cada país cuenta o no con recursos que le limitan para impulsar lo cometido en sus centros educativos y en dicha declaración la educación se plantea como una oportunidad cuando tendría que ser un derecho.

Con lo anterior, podemos reflexionar que en nuestro país los servicios educativos ofertan las herramientas esenciales para el aprendizaje, pero no todos logran acceder debido a que no cuentan con las mismas condiciones ni circunstancias lo cual se torna segregado y excluyente.

Esto elementos y reflexiones referidos desde DMET plantea como necesario el promover aprendizajes, pero olvida observar y promover la interacción entre alumnos, restando atención en las relaciones alumno-alumno o docente-alumno; y trabajar respecto a ellas en el aula y no solo situaciones académicas.

En el segundo documento DSMNEE, la UNESCO (1994, p.6) un aspecto relevante y central que destaca es:

Las escuelas deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este marco de acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de

aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización.

La DSMNEE señala la importancia de trabajar en una educación como un derecho fundamental para todos (hombres y mujeres) sin importar su edad y condición. En la práctica en muchos países entre ellos México, donde no todos tienen acceso a la educación, aun cuando es un derecho.

Por otro lado, en esta declaración surge el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) mismo que a su vez tiende a etiquetar y categorizar a la persona, esto repercute en el trato y la respuesta que se le brindará en un sistema educativo.

Las declaraciones antes mencionadas llevan a los siguientes planteamientos; ¿Antes se atendían a todos? No, se atendía solo a quienes cumplían cierto perfil, a quienes podían destacar o realizar ciertas actividades. Sin embargo, aquellos niños que presentan alguna discapacidad, alumnos en situación de pobreza extrema, en situación de calle y niñas entre otros, se invisibilizaban y no se les daba una respuesta por tanto caían en la segregación.

Actualmente se voltea la mirada y el interés para atenderlos, pero esto es una condición y planteamiento de un órgano máximo a nivel internacional en este caso la UNESCO (1990), por tanto, actualmente se nombran y con ello se visibilizan, pero también tendrá que cuestionarse si solo se nombran y realmente se les da una respuesta o aún hay muchas situaciones que quedan en el discurso.

Ambas declaraciones que se empiezan a generar “acciones” que cada país retomará conforme a sus necesidades y recursos, para que aquellos que antes no eran nombrados y ahora sí, sean atendidos: niños indígenas, niños con discapacidad y niños migrantes.

Con lo anterior también desde Jomtien se empieza a definir a “quiénes son los otros” y también a “quiénes son todos”. En el documento se señala el término oportunidades, que se desarrolla en el marco de las políticas educativas, donde señala que se darán oportunidades a los niños para corregir desigualdades UNESCO (1990, p. 3). Con base en este interés establecido se busca orientar las prácticas y normatividad en oportunidades.

Desde los derechos humanos, la educación no debe orientarse a oportunidades sino a garantizar derechos y hacer efectiva la justicia social e igualdad. Como también lo señala Enguita (2001) no se pretende que todos sean iguales, sino que tengan igualdad para ser diferentes. De igual modo Aguilar (2015) refiere desde un marco de derechos humanos que son inalienables y no pueden reducirse a oportunidades.

El pensamiento dominante de acuerdo a Sartre (1961) genera modelos de atención para normalizar y controlar según Gentili (2000). Tanto de la política pública como de la política internacional ofrecen modelos de atención.

Los marcos de acción derivados de Jomtien parten de una visión del déficit donde se identifica, reconoce y relaciona a la persona. El hecho de reconocer, identificar y focalizar se convierte en una administración que encausa en un modelo de atención donde se normaliza, reconoce la vulnerabilidad y las prácticas de exclusión.

Las políticas internacionales señalan que se tiene que dar esta atención a estos grupos, a esta diversidad y esta diversidad se le esencializa con etiquetas como personas con discapacidad, niños en situación de calle, migrantes etc. UNESCO (1990). Y aquí nuevamente aparece el dato del incompleto, del incorregible nuevamente el carácter del déficit, es decir puedes llegar a ser normal siempre y cuando te sujetes a modelos de atención para que te corrijan a partir de esto surge la “atención a la diversidad” ¿Necesitamos modelos de atención?

En contraposición a esto la pedagogía de la diferencia e interculturalidad propone enfoques educativos, porque los modelos educativos, tendrían que responder a las necesidades de los beneficiarios. Los enfoques se diseñan, crean y gestionan a partir de visiones de la diferencia y de la diversidad. Se observa un proceso de normalización Gentilli (2000). Cada país va a retomar los documentos internacionales en este caso, a partir de los Modelos.

Existe una relación entre declaraciones, los programas educativos y modelos de atención que se gestan en el país, por tanto, a manera de recuento y resumen podemos observar que, en fechas y eventos políticos, se da un anclaje histórico, político y social entre las declaraciones DMET y DSMNEE y UNESCO (1996).

Otro referente de la educación en el ámbito internacional son los cuatro pilares de la educación Delors (1996) que son retomados en el diseño de los modelos de atención, y para gestar una educación “integral” es las escuelas en educación básica. En “La educación encierra un tesoro” se señalan los cuatro pilares de la educación, a su vez refiere el término competencias entendidas como un conjunto de habilidades destrezas y conceptos que debe obtener el alumno durante su trayecto educativo y posteriormente estas se convertirán en las competencias del futuro.

Así pues, la formación escolar y la extraescolar, en vez de oponerse, están llamadas a fecundarse mutuamente, para lo cual es menester que los sistemas educativos se adapten a esas exigencias nuevas: habrá que replantear y vincular entre sí las distintas secuencias de la educación, ordenarlas de otro modo, disponer transiciones y diversificar las trayectorias escolares. Se evitará así el dilema que ha pesado excesivamente a las políticas de educación: seleccionar multiplicando los fracasos escolares y los riesgos del fomento de los talentos individuales. (Delors, 1996, p.127)

Delors (1996, p. 91) refiere que “la educación se le plantea una doble exigencia que, a su vez pareciera contradictorio: la educación deberá transmitir un gran volumen de conocimientos y al mismo tiempo hallar orientaciones que invaden espacios públicos y privados, de sus alumnos, en este caso para conservar proyectos con rumbos individuales, pero también colectivos”. En este sentido ese primer saber “conocimiento” debe adaptarse a un mundo de permanente cambio.

Ante los cambios permanentes en el mundo una propuesta desde UNESCO (1996, p.91) es que la educación debe estructurarse en base a cuatro pilares de la educación, mismos que serán los aprendizajes principales y fundamentales en el transcurso de vida del ser humano;

“Aprender a conocer, es decir, adquirir los conocimientos de comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humana; por último, aprender a

ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”. (UNESCO, 1996, p.91).

Los cuatro pilares convergen en uno solo para generar en el ser humano condiciones en el transcurso de su vida, es decir un contacto, una coincidencia, un intercambio y una construcción del mismo. Por tanto, dentro de los planteles no solo se deben enfocar en un aprender a conocer, sino que la suma de los cuatro pilares se vierta en un aprender a hacer.

Aun cuando el planteamiento no es fácil dependerá de cada persona y escuela su posicionamiento para la implementación, de los mismos y con ello promover ese aprender a vivir juntos.

La UNESCO (1994) señala una parte de “esos otros” ahora son los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) delineándolos y poniéndoles un nombre, los empiezan a nombrar, a esos otros que no existían antes y ahora los hacen visibles (Sartre, 1961).

Con la mirada del pensamiento dominante, se les nombra no como salvajes, pero haciendo la analogía con el texto, haciendo referencia *al que no es como yo* (estudiante) y esto hace que se le nombre como diferente y. Lo anterior además empata con la propuesta de Foucault (1999) quien señala la figura de la monstruosidad de lo diferente, de lo anormal.

Morin (1999) vislumbra el reto del trabajo en los ámbitos local y global. Las políticas internacionales se concretan en las escuelas porque cada Estado genera las políticas de reconocimiento y compensatorias en la búsqueda de la pretendida justicia social y esta va hacia las minorías (Enguita, 2001).

1.2 Políticas nacionales

En nuestro país se ratifica, lo que señalan los documentos de política internacional en un marco de derechos humanos dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018.

De esta manera como país actúa en favor de la promoción y protección de las personas que presenten alguna “condición” de vulnerabilidad, para asegurar de manera más efectiva su inclusión social y educativa en un marco de respeto, igualdad y equidad.

La meta II y III del citado PND, plantean la construcción de un México incluyente, con educación de calidad, destacando la necesidad de impulsar una educación inclusiva como herramienta fundamental para erradicar la desigualdad educativa y social, reducir el rezago, la deserción y la exclusión escolar y con ello mejorar los resultados de aprendizaje. En este sentido la referencia de dichas metas apuntala la importancia del trabajo que aquí presento.

A partir de un diagnóstico referido en el PND sobre la desigualdad y exclusión social que se enfrenta en México, se plantea al Sistema Educativo Mexicano SEM no solo un desafío político y moral, sino también a la sociedad la construcción de una nación con justicia social. Se pretende que a partir de un “México incluyente” y con la intervención del Estado, se remonten las condiciones de vulnerabilidad, en que viven muchos de nuestros jóvenes, niños y con ello garantizar el ejercicio de sus derechos sociales, para cerrar las brechas que dividen a las personas, eliminar las exclusiones y velar por el bienestar de todas las personas entre ellas quienes presentan discapacidad. Es aquí donde cobra relevancia este trabajo, pues se trata de fomentar situaciones de reflexión, que ayuden a replantear

nuestro actuar como docentes en la percepción en el trato hacia el “otro” ese otro que en si es parte de mí y del grupo social que conformamos.

Esto implica replantear nuestro actuar en el trato hacia el otro, se requiere considerar el contexto, las visiones de esos “otros” y la propia, reconocer las historias de vida y los valores. Todo esto al interactuar entre sí, ponen en juego y generan polémica, diferencias y a veces desencuentros, surgen aquí algunas preguntas: ¿Cómo evitar las exclusiones, etiquetas y la percepción del otro como diferente? ¿Qué ocasiona que se demerite a la persona? Es aquí donde retomo la referencia al PND cuando alude que los docentes están poco capacitados y que esto determina una permanencia o deserción de ciertos alumnos.

En mi experiencia como docente y sobre todo en las instituciones donde incido, bien se puede estar capacitado, pero no existen las condiciones suficientes para que los docentes realicen su trabajo. A estos les puede ofertar planes, actividades o proyectos en favor del reconocimiento y aceptación la diversidad (encaminados a la convivencia) pero no se les brinda un acompañamiento para que genere mejores competencias, para enfrentar los retos de educar en y para la diversidad, lo cual impacta la forma en que se implementa en otras ocasiones las propuestas de trabajo no son diseñadas a partir de un diagnóstico específico, es decir, a partir de analizar bien las problemáticas de la escuela y aula y esto se vea reflejo en el impacto al momento de su implementación.

De ahí que mi interés primordial es que las propuestas de trabajo se diseñen a partir de un diagnóstico; es decir, reconocer la situación de cada escuela y en cada aula. De ello mi interés en proponer una intervención a partir de la consideración más precisa del contexto en sus modos de relacionarse y no

la homogenización de las actividades y aquí es donde se ofertaría el reducir las desigualdades y fomentar interacciones entre iguales.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, el Objetivo 2, “garantiza” la inclusión y la equidad en el sistema educativo; estrategia número dos, menciona: “Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad” dejando de manera general el concepto de “apoyos” sin mayor precisión sobre las características de estos. En este sentido, ese trabajo se propone impulsar un nivel de participación en su inclusión por medio de las relaciones interpersonales favoreciendo las percepciones que se generan durante las mismas.

En el Objetivo 3. Se pretende “asegurar” mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una “sociedad más justa” y mediante la estrategia 3.2, impulsar nuevas acciones educativas para prevenir y disminuir el abandono escolar en la educación media superior y superior. La línea de acción 3.2.9, se orienta a propiciar el aprecio por las diversas expresiones de la cultura, la práctica del deporte y la sana convivencia, libre de discriminación y violencia. En este sentido se demanda al SEM brindar alternativas para desalentar entre los estudiantes situaciones de exclusión, segregación, uso de etiquetas y discriminación para optimizar la convivencia y sentirse parte de un grupo al participar en las diferentes actividades escolares.

Ambos objetivos se suman y plantean asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad justa, con igualdad de oportunidades y minimizar las dificultades para que las poblaciones ya mencionadas accedan a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una perspectiva incluyente.

Como docente es importante analizar el sentido del propio concepto de educación; ya que de manera habitual se utiliza, pero con diferentes maneras de significarlo y sobre todo de ponerlo en práctica. En este sentido, de acuerdo con la UNESCO (2017), la educación transforma vidas, es un derecho humano para todos, busca consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible son algunas de las misiones planteadas.

Desde la carta magna de los Estado Unidos Mexicanos por medio del Artículo 3º constitucional en su fracción II señala que esta educación “se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. En su inciso c) dice que la educación:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2018, p, 5)

Estos referentes me llevan a reflexionar que, dentro de los planteles, es necesario hacer valer ese derecho a la educación no solo desde un discurso sino a partir de las necesidades y sobre todo desde la diversidad de nuestros estudiantes.

Como podemos ver a la escuela se le atribuyen diferentes acciones, lo anterior implica no solo mediar los aprendizajes de nuestros alumnos, sino también a sus interacciones, donde los estudiantes muestren su capacidad

para expresar lo que piensan, recrear vivencias, tener una capacidad de diálogo, conforme a su historia de vida, intereses y contextos por tanto se le atribuyen una serie de responsabilidades que conformarán una persona con capacidad de interactuar, ejerciendo su derecho a la educación.

¿Cómo lograr el cometido anterior? si en las escuelas como parte de la diversidad, en las relaciones interpersonales entre los alumnos reflejan un fenómeno de exclusión y segregación.

Desde la Ley General de Educación LGE los artículos que justifican la importancia del tema que aquí se aborda son los artículos 7º y 41º.

El Artículo 7º, fracción VI y VI Bis.

El VI cita promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

VI Bis.- Fomenta la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural;

Respecto al artículo 7º y sus fracciones, permite identificar que existe un origen de propiciar ambientes sin discriminación y que a su vez se promueva una inclusión, sin embargo para llegar a dicho cometido se deben considerar el reconocimiento, la obligatoriedad, y las disposiciones tanto materiales como humanas que permitirán propiciar dichos ambientes señalados y así ejercer el derecho a la educación situación que no se tiene fácil en el sentido que existen muchos factores como; actitudes, disposiciones, percepciones

que se entrelazan para llevar a cabo interacciones encaminadas a un reconocimiento en la diversidad, intercambio de experiencias y retroalimentaciones en sus formas de expresar sin causar tensiones. (Ley General de Educación, 2011, p.2).

Aun cuando, por derecho, el artículo 41 de la Ley General de Educación señala que:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011).

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 28-01-2011).

Las ideas plasmadas en la legislación parten de reconocer la necesidad de impulsar espacios de interacción entre alumnos, a partir de la diversidad de condiciones de los alumnos, así como el logro de la satisfacción de las NEBAS, optimizar interacción dentro de los planteles educativos. Se ratifica la necesidad de generar diversas alternativas a los alumnos que optimicen

no solo sus aprendizajes sino también donde se relacionen entre sí como parte de la diversidad.

1.3 Políticas locales

Dentro de las políticas locales, se retoman las siguientes en el sentido que algunos apartados están enfocados a “aprender a convivir” entonces se relacionan con las políticas internacionales en este caso el relacionarse con otros, siendo esto uno de los aspectos implicados para esto es “la percepción que se tiene del otro”, en el caso de la Ciudad de México CDMX, existe una ley que hace referencia a la convivencia.

Se trata de *La ley para la Promoción de una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal*. Por decreto de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, en su V legislatura, publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal (G.O.D.F), el 31 de enero de 2012 con su reforma publicada el 18 de diciembre de 2014. Esta se divide en tres títulos: el primero hace referencia a los objetivos, definiciones y principios, el segundo habla de las autoridades y competencias y el tercero refiere las precisiones sobre el maltrato entre escolares.

Es importante retomar dicha ley, para fortalecer que toda acción al interior del aula tiene un impacto en el planteamiento legal y que de cierta manera como docente se cuenta con un nivel de participación para minimizar o contrarrestar situaciones de exclusión, segregación o etiquetar. Para ello se retoma del Título Primero Disposiciones Generales Capítulo Primero del Objeto, definiciones y principios:

Las disposiciones de esta Ley tienen por objeto:

- I. Establecer los principios y criterios que, desde la perspectiva de una cultura de paz, enfoque de género y de derechos humanos de la infancia y juventud, orienten el diseño e instrumentación, evaluación y control de las políticas públicas para reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar, especialmente el maltrato escolar que se presenta en los niveles básico y medio superior que se imparten en el Distrito Federal.
- II. Diseñar mecanismos, instrumentos y procedimientos para garantizar el derecho de las personas que integran la comunidad educativa a una vida libre de violencia en el entorno escolar promoviendo su convivencia pacífica.
- III. Fomentar la corresponsabilidad social y la cohesión comunitaria para garantizar un ambiente libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal.

Con lo anterior la fracción I, va encaminada a reconocer atender y erradicar situaciones de violencia, lo cual lleva a la necesidad de identificar al interior de los centros escolares interacciones entre los estudiantes y las situaciones que acontecen. A partir de este planteamiento, en este trabajo se hace necesario un diagnóstico que permita reconocer lo que acontece al interior del plantel donde laboro y con ello plantear formas de intervención orientadas a erradicar, desalentar, o minimizar, exclusión, segregación o etiquetas.

Por otro lado, respecto a la fracción II, a partir de un diagnóstico del problema referido, será posible diseñar formas de identificar situaciones que se generan al momento de interactuar y con ello tomar decisiones de cómo actuar.

Finalmente, en la fracción III, permite ver la necesidad de un compromiso social, en este sentido la importancia y deber de apropiarse a partir del nivel

de participación que se tiene desde las aulas como maestra especialista, generando entornos para mediar situaciones de interacción entre los estudiantes.

Para concluir este apartado, se puede decir que el rastreo de las políticas públicas desde el marco internacional al local permite, ver el rumbo de un ideal y de elementos a seguir a través de sus leyes, metas, objetivos o artículos señalados, pero aún hay mucho por hacer dentro de cada contexto educativo para lograr el cometido de dichas políticas y aunque bien el reto es grande, es importante tener presente como docente la necesidad de una mejora en nuestra práctica docente.

El planteamiento anterior respecto a políticas educativas internacionales, nacionales y locales, me conduce a replantearme en mi práctica docente, ¿Cómo favorecer desde ella, las formas de interactuar, no solo de los alumnos en atención por la UDEEI, sino de todos los que forman parte del grupo? Aquí es cuando cuando el concepto “convivir” se vuelve relevante en el sentido que forma parte de cómo se relacionan los alumnos partiendo del hecho de compartir un espacio físico y con base en ello formamos parte de un todo, por lo que no se tendría que precisar lo que se espera de cada alumno antes de relacionarse con su compañero que construye sobre el conforme a precepciones para tratarlo de determinada manera. A continuación, se comparte mi trayectoria profesional y con ello los modelos de atención en educación especial y como a través de estos en este caso desde el modelo social que me toca ejercer en mi práctica docente el cómo surge la necesidad de trabajar “la percepción hacia el otro”.

CAPITULO 2. LOS MODELOS DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DOCENTE.

2.1 Modelos de atención en los servicios de educación especial en México.

En articulación con el capítulo anterior al final de cada conferencia internacional y para dar respuesta a los planteamientos vertidos en cada una de ellas, en las declaraciones se establecen acuerdos entre los países participantes y se definen los diferentes modelos de atención en nuestro país, específicamente en el campo de Educación Especial.

En el caso de México, no todos los modelos de atención se han derivado de las declaraciones DMET y DSMNEE, pero sí son referentes importantes y a partir de ello se vivieron cambios y reorientación operativa de los servicios, mismos que se comparten. A continuación, se reseñan con la intención no solo de conocerlos sino también de contextualizarnos y reflexionar por qué se interviene de determinada manera.

Los modelos de atención que se han operado en educación especial en nuestro país y con ello algunas de las estancias que lo trabajaban es a través de la Dirección de Educación Especial (DEE) (DEE, 2010, pp. 16-18)

En el periodo 1858 a 1970, principalmente en la época de la reforma del presidente Benito Juárez, las personas llamadas en ese tiempo “atípicas”, “deficientes mentales”, “sordomudos” y “ciegos” quienes presentaban esta condición, se les brindaba un modelo asistencial (DEE, 2010, pp. 21).

Por tanto, la atención en algunas de esas escuelas, era fundamentalmente asistencial, es decir atender las necesidades fisiológicas básicas como alimentación y cuidados de las personas. Otras se proporcionaban servicios escolarizados, pero de manera aislada, marcándolos como una población diferente y atendida por tipo de discapacidad. Algunas otras eran vistas como espacios de investigación y a su vez de formación para la atención de la población que tenían en los diferentes institutos.

Algunas instituciones que han sido relevantes durante este modelo son: en 1867 Escuela Nacional de Sordomudos (niños y jóvenes), 1935 Instituto Médico Pedagógico (IMP), 1937 Clínica de la Conducta, 1943 Escuela Normal de Especialización, Clínica de Ortolalia, el 1970 Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INRNCyDV) y 1960 Escuelas Primarias de Perfeccionamiento para niños deficientes mentales en la ciudad de México (DEE, 2010, pp. 37-39).

Al término de 1970 dentro de la política nacional se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE) misma que se incorpora a las recomendaciones sugeridas por la UNESCO. Se reconoce que se necesita educación especial dentro de una educación general y desde la DGEE se plantean principios psicopedagógicos a través del implemento de teorías conductistas, cognitivistas, teorías de sistemas, modelos de comunicación, y administración empresarial.

Hacia 1970 se gesta el modelo rehabilitatorio o médico-terapéutico para la atención de las personas con discapacidad y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje. Pero poco a poco se van desarrollando movimientos nacionales e internacionales centrados en la defensa de los derechos de los niños “impedidos” y la universalización de la educación básica (DEE, 2010, pp. 39).

Este modelo se caracterizó por la expansión y creación de servicios para la atención de “atipicidades” nombradas como deficiencia mental, ceguera y debilidad visual, inadaptación social, trastornos del aparato locomotor, problemas de audición y lenguaje, así como problemas de aprendizaje escolar, algunas instituciones que daban respuesta a esta población eran: escuelas de educación especial, centros de capacitación para el trabajo, industrias protegidas, grupos integrados, centros psicopedagógicos, grupos integrados específicos para hipoacúsicos, y centros de rehabilitación de educación especial (CREE).

En los años 80 toma auge el modelo educativo, en la atención de personas con necesidades educativas especiales (NEE), se da a través de una política educativa de carácter integrador y una filosofía de normalización donde a la persona “atípica” así se empieza a visibilizar que independiente de sus “deficiencias” o de su “comportamiento” todos los alumnos forman parte del Sistema Educativo Nacional. Así mismo, se basa en el modelo psicogenético-pedagógico, desde la mirada de los sujetos con requerimientos de educación especial y se fortaleció la profesionalización para la atención pedagógica.

Algunas de las instituciones fundamentales en este proceso fueron: Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial (por discapacidad), Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), Industrias Protegidas, Grupos Integrados, Grupos Integrados de Hipoacúsicos, Centro Psicopedagógico CPP, Centros de Orientación, Evaluación y Canalización COEC, Centros de Orientación para la Integración Educativa COIE.

En el modelo anterior se inicia una separación de la atención rehabilitatoria de la educativa con experiencias iniciales de una integración educativa. Es

decir, se va definiendo el campo de la educación especial con un modelo educativo y los rehabilitatorios se convierten en servicios complementarios.

Aun cuando no todos los modelos de atención para las personas con Discapacidad se han derivado de los acuerdos internacionales ya referidos. La influencia de los organismos internacionales en educación especial se da a partir de los 90s, con la política de integración educativa, planteado para la atención de las personas con NEE con o sin discapacidad. Este tipo de atención, plenamente educativo se desarrolla bajo la influencia de varias disciplinas, económicas, políticas y sociales por tanto se vuelve un complejo entrelazado para conformar la educación especial. Un referente fundamental para este momento fue la filosofía de “educación para todos” difundida a través de la DMET. Así en 1993 se reorientan los servicios y la Dirección General que organizaba los servicios de educación especial para todo el país, se constituye en Dirección de Educación Especial (DEE) con injerencia limitada al Distrito Federal.

Como parte de la reorientación de los servicios, se promueve la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios e apoyo a la integración educativa en jardines de niños, en el caso de los COEC se convierten en la Unidad de Orientación al Público (UOP), la Unidad de Grupos Integrados A y B, el COIE, los CPP, y la Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes se convierten en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Este último servicio surge para brindar a apoyo dentro de la escuela regular, a los alumnos que presentan NEE, concepto que se difunde en la DSMNEE. Por tanto, es un momento coyuntural donde desde la escuela regular, se

habla de integración educativa para brindar “oportunidades” como derecho a la educación para “todos”.

Por su parte los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los CECADEE, donde los alumnos eran atendidos por discapacidad, se convierten en Centros de Atención Múltiple (CAM) bajo dos esquemas: CAM Básico, donde se imparte educación Preescolar, Primaria y Secundaria; CAM Laboral donde se da capacitación o entrenamiento para un oficio e integrarse al campo de trabajo.

Hacia finales de la primera década de este siglo, se plantea desde la DEE replantean los fundamentos de los servicios de Educación Especial, con un sólido soporte en el constructivismo social y el enfoque por competencias, adaptado en el currículo nacional.

Con lo anterior las políticas educativas en general, se apuntalan en una filosofía de educación inclusiva, donde se estipula que la inclusión no sólo es trabajo que corresponde a educación especial sino al sistema educativo nacional en su conjunto, que tienen como encomienda minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que los alumnos con o sin discapacidad pudieran estar enfrentando. Así en el 2015 las USAER y CAPEP se transforman en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso,

permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar DEE, SEP (2015, p. 11).

La UDEEI, se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en el Distrito Federal, que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad SEP (2015, p. 11).

Los esfuerzos de la Unidad se enfocan de manera particular, en aquellos alumnos y alumnas que en una escuela determinada y en un contexto específico viven una situación educativa de mayor riesgo en relación al resto de sus compañeros. Entendida esta como:

A partir de ello se me como maestra especialista de UDEEI, tengo la encomienda de acompañar, asesorar y apoyar al docente de grupo en la minimización o eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los alumnos en una Situación Educativa de Mayor Riesgo (SEMR) ya sea o no una población en prioridad:

Se entiende por BAP, “concepto central de la Educación Inclusiva que hace referencia a aquellos factores, situaciones, ideas, prácticas, normas, actitudes, prejuicios, relaciones, culturas y políticas que obstaculizan, dificultan, limitan, discriminan, marginan o excluyen a alumnos del pleno derecho de acceder a una educación de calidad y a las oportunidades de aprendizaje que ofrece el

currículum de la Educación Básica. Al mismo tiempo, este concepto articula el trabajo de directivos, docentes y padres, madres de familia o tutores para actuar proactivamente para su disminución y eliminación” (SEP, 2018, p. 161)

La SEMR hace referencia a que el derecho del niño, la niña o el joven, “están en riesgo de no ejercer su derecho a una educación de calidad, el cual está consignado en el Artículo 3º Constitucional. Están en riesgo de ser excluidos de o en la escuela: de no recibir los servicios educativos que requieren, de abandonar tempranamente la escuela, de no completar su trayecto formativo básico; de transitar por la escuela con un marcado rezago; e incluso, de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes requeridos para el nivel educativo”. (DEE, SEP, 2015, p.11)

La situación educativa de riesgo se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar. Pero, ¿cuál es el “riesgo”? ¿están en riesgo de qué? Están en riesgo de no ejercer su derecho a una educación de calidad, el cual está consignado en el Artículo 3º Constitucional (SEP, 2015, p. 11).

Por tanto, la Escuela debe brindar una educación de calidad, además de ser inclusiva, debe ser una escuela justa (Tedesco, 2009) en este sentido el riesgo de ser excluido de o en la escuela que experimentan muchos niños, niñas, y jóvenes; suele estar asociado a cuestiones de género, discapacidad, pertenencia a un determinado grupo étnico, migración, enfermedad, entre otros factores. Así, se han identificado una serie de grupos poblacionales

que comparten alguna condición o característica en las que se concentran dificultades persistentes para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas (por ejemplo, niños en situación de calle, de enfermedad, migrantes e indígenas o alumnos con discapacidad).

A las poblaciones antes mencionadas se les ha reconocido como grupos vulnerables, aunque, de acuerdo a (Loyo y Calvo, 2009), este término es inadecuado, ya que “los grupos no ‘son’ vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de la explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.” (Terigi, s/a: 71) En su lugar, proponen hablar de poblaciones “vulnerabilizadas, vulneradas o en situación de vulnerabilidad” (SEP, 2015, p. 12).

Con lo anterior desde la actual Política Educativa, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial en el marco de derecho, da la más alta prioridad a los grupos de alumnos(as) que históricamente han sido considerados en situación de vulnerabilidad; que han sido objeto de exclusión social, económica, política y, muchas veces también, educativa. Es por eso que, de la totalidad de los estudiantes en una escuela, la UDEEI está permanentemente alerta de los alumnos y alumnas: migrantes, indígenas, talentos específicos (TA), capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), situación de calle, situación de enfermedad, y discapacidad grupos llamados en prioridad (SEP, 2015, p. 12).

Con el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI se resalta su participación corresponsable con educación básica a partir de la situación educativa del alumno o alumna, los profesionales de la UDEEI, analizan qué

es lo que en cada uno de los contextos, obstaculiza el acceso a una educación de calidad, análisis que permite, identificar las barreras para el aprendizaje y la participación y definir las necesidades de intervención (DEE SEP, 2015, p. 24).

Donde los principales elementos a considera para dar respuesta a estas interrogantes son (DEE SEP, 2015, p. 24):

- Desempeño escolar, en función de la condición específica del alumno(a). Sin perder de vista el enfoque de formación integral, y en colaboración con el maestro de grupo se priorizan la o las asignaturas en las que es necesario profundizar para garantizar su derecho a aprender y participar.
- Estilos y ritmos de aprendizaje, es decir, formas, procedimientos y estrategias que el alumno (a) emplea para la construcción de los aprendizajes.
- Participación en las actividades áulicas y escolares.
- Formas de interacción.
- Intereses, expectativas, percepciones sobre la escuela, el maestro, sus compañeros, entre otros.

Con lo anterior la escuela, asume retos que anteriormente no realizaba y que no recaen solo en aprendizajes sino también en promover dinámicas de interacción entre los estudiantes al interior de las aulas y en la escuela.

Sin embargo, en los últimos años en la escuela se observa que las interacciones dentro de los grupos, por naturaleza son diversos como parte de todos los que lo conforman, se agudizan las conductas y actitudes excluyentes, el uso de etiquetas y estereotipos generados en la comunidad escolar. Ante ello, surge la necesidad de implementar acciones que

favorezcan entre alumnos, relaciones interpersonales que se enriquezcan a partir de sus diferencias. Esto permitirá mejorar las interacciones entre todos los estudiantes que forman parte del aula.

Por esta razón el tema de interés en este trabajo es analizar percepciones entre los alumnos a través de las observaciones de sus acciones e interacciones.

La educación, se rige por un marco legal influenciado fuertemente por las políticas internacionales. En este marco la transformación de los servicios USAER y CAPEP en UDEEI, obedece al propósito del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 desde las políticas locales.

2.2 Problematización desde mi práctica docente ¿quién soy yo?, ¿quién fui? y ¿hacia dónde quiero ir?

El siguiente apartado incluye una reflexión personal donde comparto cómo he ido construyendo mi práctica docente y la interacción con los “los otros”. Reflexiono sobre como percibía a mis alumnos y cómo a partir de un enfoque intercultural mi mirada se fue transformando, para resignificar no solo hacia ellos sino también hacia mí.

Antes de mirar a “los otros”, es necesario mirar mi práctica, considerando lo señalado por Levinas (2000, p.47) “El Yo es por excelencia, el origen del fenómeno mismo de la identidad”. En este sentido la construcción del Yo, pareciera que “determina” un pensar y actuar a partir de lo ya establecido.

Sin embargo, ese resultado identitario de manera constante se ve modificado y es susceptible de ser cuestionada, y puesta en acción.

Como docente es importante plantearme las siguientes preguntas relacionadas con mi labor: ¿Cómo he mirado a mis alumnos?, ¿Cuál es el papel que me atañe para dar cauce a la alteridad entre mis alumnos? ¿Cómo facilitar los medios de comprender, es decir, de tomar a la gente como es, sino ofreciendo los instrumentos necesarios para aprenderla como necesaria, para necesitarla, al relacionarla metódicamente con las causas y las razones que tiene para ser lo que es? (Bourdieu, 2013, p.7).

Las preguntas que orientan mi reflexión son: ¿Quién fui? ¿Quién soy? y ¿Hacia dónde quiero ir? Esto para reconocer el sentido de mi existir, los significados y las acciones que realizo.

Como referencia Delfos, “que exigía el conocimiento de uno mismo” estos tres planteamientos probablemente me lleven a estos dos caminos:

1) Que al responderlas decida no conflictuarme y permanecer en el comfort para evitar romper con mis esquemas previamente establecidos.

2) Que lo que descubra me genere incertidumbre y esta sea tan aguda que me lleve a dudar, a poner en juicio lo que hago y con ello a re-significar lo que hago.

Esta es una oportunidad de reflexionar, para replantearse nuevas acciones que nos permitan redescubrir lo que hago para modificarlo y a manera de espiral ampliar la experiencia anterior y así sucesivamente se repitan en un continuo. Pese que durante dichos trayectos te enfrentes a situaciones diversas y eso recaiga en que, te miren como extraño, como diferente, puedas aguerrirte a una convicción desde el rol como docente.

Para responder a las preguntas que hice sobre mi rol como docente, parto de una cita de Levinas (2000, p. 22) “La huella se resiste a ser signo; justamente quien trata de borrar huellas deja otras intencionadamente y son estas últimas las que nos interesan.” Esto me permite reflexionar qué deja ese “otro” en mí durante mi trayecto docente.

Por tanto, me remonto a la primera pregunta ¿Quién fui? Durante mi infancia me recuerdo en los juegos con hermanos y primos, me podía entretener por horas en imitar a una maestra e improvisar un aula con cajones de madera y un pizarrón verde, así como calificar cuadernos.

Posteriormente en un nivel primaria dos docentes generaron en mí, estados de ánimos y percepciones sobre mí significativas. En tercer las acciones y actitudes de una maestra hacia mí me generaban inseguridad, desmotivación y hasta cierto grado la idea de “no puedo, no sé o no soy capaz”.

En quinto año, una maestra que se aprende mi nombre y no generaliza con un “tú, niña” y que además reconoce tu trabajo y te motiva con palabras positivas, me impulsó y permitió mostrar cosas que ni yo había descubierto. Entonces ese “no sé” y “no puedo” se convirtió en un “ahora entiendo”, “es así” ¿Podría hacer esto?, “Así se resuelve”, etc.

La primaria concluye de manera significativamente exitosa en vivencias y aprendizajes. Cursé la secundaria sin vivir situaciones relevantes, pero sí admirando a muchos maestros, principalmente la asignatura de Educación Artística y Matemáticas, de ambas disfrutaba mucho sus clases y en general su trabajo.

Llegó momento de elegir bachillerato, para lo cual, mi admiración por la clase de artísticas en secundaria, me llevo a interesarme es esta asignatura y en querer ser docente en educación artística. Ingreso entonces a la Preparatoria Anexa la Normal No 4 de Netzahualcóyotl (PAN #4).

En el nivel medio superior, se afianza mi gusto por la docencia, reafirmando nuevamente con preferencia por la clase de educación artística. Pero mis intereses dan un giro de 180°, al visitar a una escuela religiosa de la fundación, Don Juan Bosco, cuya población de alumnos de nivel preescolar y primaria, tenían un trastorno neuromotor.

Ese mundo nuevo e inquietante, para mí generó muchas preguntas y sensaciones, dado que las personas con discapacidad me eran desconocidas, incluso inexistentes.

Pregunte a las maestras que ahí laboraban, ¿Dónde estudiaron? y así fue que realice mi proceso de aspirante y selección e ingrese a la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Trastornos Neuromotores en la Escuela Normal de Especialización (ENE).

Mi trayecto como estudiante en la ENE, fue muy afortunado y grato. El grupo del cual formaba parte en el turno vespertino, era muy diverso y eso permitía entre compañeros un intercambio de experiencias, la mayoría eran mayores que yo y cursaban su segunda licenciatura, ejercían su profesión por las mañanas, otros estaban casados y éramos pocos los “más chavos”, pero convencidos de querer estudiar. La dinámica en el grupo era de mucho compañerismo y solidaridad.

Concluí mis estudios de licenciatura en julio del 2006 y de inmediato en agosto del mismo año, ingreso a trabajar en Asociación Pro Personas con

Parálisis Cerebral I.A.P (APAC), para ingresar me presenté a una entrevista y a un examen. Esto me permite reflexionar cómo el sometimiento a pruebas, es una constante para considerar aptos para ejercer o no ser docente, independientemente a los años formados. A partir de los resultados te contratarían o no, pero esto implicaría estar a prueba tres meses en la institución y a partir del desempeño un contrato indefinido.

Tal fue mi gusto por el trabajo que dedique 6 años de mi vida a dicha institución, mientras que fue fortaleciendo mi formación. Existían ciertas condiciones propicias para realizar mi trabajo, por ejemplo; autonomía para decidir proyectos de intervención, libre cátedra, diseño de programas y asignación de proyectos específicos.

Lo expresado anteriormente, retomando a Levinas (2000) me permite reconocer las huellas que otros han dejado en mis experiencias, para ir construyendo mi identidad y trayecto profesional. Desde las propias elecciones que fui tomando, teniendo como antecedente mis juegos de ser docente, la socialización con los profesores en nivel primaria y la orientación en la preparatoria. Pero también influye la dinámica familiar, pues me planteo un proyecto de vida, que fue impulsado, aceptado y acompañado, además de tener moralmente un rol como hermana mayor y con ello la famosa frase “Eres el ejemplo para tus hermanos”.

El cursar mis estudios de nivel superior en escuela pública, me favoreció no sólo porque me ha permitido tener un ingreso económico para concluirlos, sino también porque me dio estructuras, bases significativas y valiosas para trabajar y acompañar a las personas con discapacidad.

De acuerdo con Fierro (2010, p. 31), “la atención o desatención por parte de los docentes hacia sus alumnos sus necesidades y desempeños favorece

que se sientan identificados o no, pertenecientes a un grupo, así como a saberse capaces de aprender y ser exitosos en sus tareas escolares”.

En esta cita se resume lo que ha marcado mi trayecto como estudiante y con ello la importancia de los afectos y los efectos en la formación de una persona, para impulsar o bien limitar un proyecto de vida. En mi caso impulsó positivamente mi trayectoria escolar.

Durante mi formación y al egresar de la licenciatura, siempre pensé en dar lo mejor de mí con cada alumno y practicante, ya que yo tuve gran fortuna y buenas experiencias con las personas que me acogieron en cada escuela. Eso te fortalece para crecer colectivamente. Son buenas prácticas que se comparten y van teniendo un efecto dominó. Como plantea Honneth (1997, p.45) “la capacidad específica de poder ser en sí al mismo tiempo lo otro en sí mismo, en el sentido que él puede llegar a ser lo otro de sí mismo y volver desde ahí a sí mismo”.

Pero también debo reconocer que quien fui, tenía una mirada centrada en la persona con discapacidad, intentado cubrir sus “necesidades o carencias”. Y aun cuando es parte de un “¿Quién fui?” me abre la posibilidad de promover una educación que no compense ni focalice a la persona, sino partir de los derechos del ser humano. Esto da pauta para pasar a la pregunta ¿Quién soy?

Durante mi trayecto como docente en educación especial me he enfrentado a diversas circunstancias laborales, que me llevan a implementar diferentes herramientas, para lograr el cometido que cada institución demanda, para dar respuesta a la población que se atiende y con ello sumarse a sus logros educativos e inclusión.

Cuando trabajé en Centros Afiliados en APAC, del 2006 al 2012, el reto era romper el paradigma de la persona con discapacidad para ver a la persona antes que a la discapacidad (Diagnóstico). El trabajo en comunidades me permitió tener empatía con la población atendida, ser sensible a sus necesidades, escucharlos y juntos tomar decisiones, verlos como lo que somos, como iguales, a no marcar una diferencia, y a visualizarme como parte de una comunidad. Mi papel era contribuir a su educación y rehabilitación.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad se define como “ un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (OMS, 2018).

Esta conceptualización parte de las “deficiencias” de la persona y con ello se tiende a limitar su participación en determinadas actividades, privándola de experiencias e incluso de alguno de sus derechos. Como docente no sería correcto y sí aventurado decir a un alumno no puedes, no debes o no eres capaz y en ocasiones se recae en ello y se establece un parámetro de “normal” es decir si no haces o actúas como la mayoría entonces se invalida, se invisibiliza la participación de la persona y se recae en generalizar y homogenizar practicas igualitarias para todos.

La discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y de la sociedad en la que vive.

Otro término importante de referir es el de multidiscapacidad, definida como: “Presencia de dos o más discapacidades en la misma persona: física, sensorial y/o intelectual; por lo que requiere de apoyos generalizados en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo y en consecuencia pueden tener barreras sociales que impiden su plena y efectiva participación” (SEP, 2001, p.1)

Tanto el término discapacidad como multidiscapacidad son relevantes pues lo observado en mi práctica docente me permite ver que aun cuando señala que son personas en desventaja. A partir del trabajo realizado en las comunidades de centros afiliados APAC, conformados por grupos de madres, esto no se observaba ya que la misma comunidad adaptaba toda actividad, material o circunstancia a modo que la persona formara parte de ese momento y esta segregación, exclusión no sucedía.

Lo anterior me lleva como profesionista a únicamente dar una respuesta desde lo educativa hacia el alumno en atención, también orientar a madres de familia en cómo trabajar a sus hijos desde casa y así ir favoreciendo sus aprendizajes de la persona con discapacidad o multidiscapacidad. Empero a ello aquí percibo que no había una necesidad de trabajar con la población una “sensibilización” para que los “aceptaran” o fueran “incluidos” ya que, dentro de su familia o comunidad escolar, no se presentaba ningún efecto de exclusión o segregación por tanto no era necesario incidir en percepciones que se tenían uno del “otro”. Y esta percepción que se tenían era de igualdad, de unidad, de un fin común en este caso rehabilitación y educación para la población, nada de marcar diferencias o justificar en una etiqueta a la persona con discapacidad.

A partir de las BAP y SEMR, que enfrente el alumno, será el acompañamiento que se le brinde y con ello en su caso romper con las posibles etiquetas, o paradigmas establecidos en cada escuela se puede tornar en una población “diferente” y/o “vulnerable”, entre compañeros de grupo y profesores evitando se les categorice como “los diferentes” conforme lo que señala Sartre (1961) o “subnormales” como lo refiere Santos (2006).

Lo anterior dentro del aula se ve reflejo en que se perciban entre alumnos, como diferentes ya sea en la apariencia, en el comportamiento o en lo intelectual, pero esta diferencia es señalada como inferioridad o desventaja al interior del grupo, resumida en comentarios como “no puede”, “no sabe”, “no es igual”. Y concretizándose en un “no quiero trabajar con él”. Pese a que se realizan actividades y dentro de su discurso reconocen que todos son diversos y que a partir de ello cada uno tiene habilidades, necesidades y que esto no es motivo de excluirse entre ellos.

En su discurso lo refieren muy bien, pero otro aspecto es la práctica y ya al momento de sub agruparse sea en equipo o en pares para realizar las actividades en el aula, dista el decir del hacer y manifiestan no querer trabajar con alguno de sus compañeros.

Muchas veces, los alumnos no interactúan y se forjan estereotipos que crean distancias, percepciones y etiquetas hacia él otro “el diferente, el anormal” y esto limita su interacción mutua y recae en diferentes situaciones como exclusión en diferentes actividades, por mencionar algunas, ceremonias cívicas, trabajos en equipo, brindarse ayuda mutua ante las tareas y actividades escolares, quitando la oportunidad de engrandecer sus experiencias a partir de las diferencias.

La situación referida crea ambientes hostiles y de exclusión. Como refiere Gentili (1997, p.2) “La exclusión se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza” debido a esta exclusión que se da dentro del aula es necesario que se trabaje de una manera con la población estudiantil. En algunas ocasiones, cuando se hace intervención grupal algunos alumnos expresan cuestionamientos como los siguientes:

¿Por qué a él si lo ayuda y a mí no?, a es que él no puede verdad, no es justo todos estudiamos, ¿Por qué solo con él trabaja? Ah porque él no aprende verdad. (2016, Actividad en el grupo 5º B)

Este comentario permite ver como se percibe al otro, pero también deja ver la cotidianidad en mi actuar docente quizá también un aspecto a cuestionar es la propia práctica, es decir que dentro de las acciones también marca en cierto sentido lo diferente, dejando entre ver categorías de mejor o peor, de superior a inferior, pero finalmente se categoriza de más o menos como podríamos encontrarlo y con ello se les condena o augura un destino. Como hace su planteamiento (Sartre, 1961, p. 5) “Eso quería decir, más o menos: ustedes nos han convertido en monstruos, su humanismo pretende que somos universales y sus prácticas racistas nos particularizan”

Algunos otros comentarios que acontecen en la práctica docente durante las diferentes actividades son:

“Con él no quiero trabajar, es que no sabe, es que me pega.” “Me cae mal, “Esta feo” “Huele mal” “No entiende” (Diario de Campo, 2016)

En esos momentos a los alumnos se les explica que somos diversos y con base a ello cada quien trabaja y aprende de formas diferentes, pero también

aprendemos unos de otros. Lo anterior no es suficiente y existen otros espacios y momentos donde se observan exclusión y rechazo por ejemplo durante los recreos algunos niños que enfrenten BAP o no se encuentran solos, son alumnos que pocas veces tienen amigos. Pese a las actividades que se realizan a nivel grupal para favorecer o promover su inclusión entre todos como parte del grupo, los resultados son pocos y eventuales.

De lo anterior surge mi interés de buscar que es lo que lleva al “otro” es decir al compañero de grupo a rechazar o excluir a un compañero, entonces ¿Cómo los alumnos perciben a los alumnos que enfrentan alguna BAP con o sin discapacidad? ¿Qué les hace actuar y dirigirse de una manera peyorativa hacia alguno de sus compañeros? Y finalmente desde el actuar docente ¿Qué acciones se pueden implementar para contrarrestar, desvanecer o en su ideal desaparecer esa actitud?

A partir de responder estos planteamientos se pretende hacer una propuesta desde las características identificadas se genere un acompañamiento con los alumnos. El propósito es promover prácticas inclusivas, a partir del diálogo de saberes, e interacciones basadas en el enriquecimiento a través de la diversidad. Y así dentro de la escuela como señala Santos (2006, p.9) “se debe trabajar la importancia de reconocer y potencializar las habilidades de cada uno de los estudiantes con la finalidad de sumarse y enriquecerse como parte de un todo y pertenecer a un grupo”.

Por consiguiente, lo observado en mi práctica laboral, sumando a ello los referentes internacionales y nacionales, hablan de ejercer el derecho a la educación a los llamados grupos vulnerables; indígenas, personas con discapacidad, entre otros. Y para los cuales, observo por diferentes circunstancias, los actores de una escuela en ocasiones adoptan posturas actitudes de exclusión, segregación y etiquetas, en sus diferentes

interacciones entre alumno-alumno, por tanto, no permiten se ejerza ese derecho a la educación. Para ello es oportuno iniciar una reflexión y referencias respecto al concepto de interculturalidad dentro del ámbito educativo, es necesario retomar un concepto previamente sobre cultura y con ello encontrar que limita se lleve a cabo ejercer dicho derecho.

Lo que he vivido en dos ámbitos laborales distintos me lleva reflexionar sobre el significado de cultura que plantea “Nadie pertenece a una cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas” (Besalú, 2017, p.1). Esto me ha llevado a modificar de mi practica algunos aspectos dentro de mi mediación, y apropiándome también de nuevos, para acompañar a mis alumnos y padres de familia conforme sus intereses y necesidades construidas como parte de su historia de vida, para en manera de lo posible evitar se les invisibilice.

El interés en reflexionar sobre mi práctica docente, me permite tomar conciencia de lo que soy, pero también de los contextos y las circunstancias de las que he formado parte y de cómo estos escenarios me han impulsado a cambiar de manera dinámica. También me permite tener presente hacia donde me quiero dirigir, cuestionarme lo que hago, permanecer en convicciones, pero también plantearme nuevas preguntas y respuestas.

El ingresar a la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Línea de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad, me ha permitido reencontrar nuevas formas de intervención, para el desarrollo de mi función desde la UDEEI. Ya que remontándome a mis diferentes trabajos al momento de intervenir en los centros afiliados de APAC no se daba en la población situaciones de rechazo o exclusión y que posteriormente al ingresar a UDEEI se presentan escenarios de rechazo, exclusión y esto

observado me lleva a resignificar la práctica sobre todo desde la mediación y gestiones que se tiene en los diferentes actores desde los directivos, maestros de grupo padres de familia, alumnos en atención, y también los compañeros del grupo al cual pertenecen.

Los retos a los que me enfrento laboralmente tienen relación con la historia de vida referida anteriormente, desde las vivencias como estudiante, donde al estar en el lugar del “otro”, puedo ahora reconocer en el estudiante cómo le gustaría ser tratado. Más adelante al ejercer la docencia y mirarme en efecto espejo, trato de replicar como docente lo que vi y me agrado. Así busco brindar un trato digno a las personas con quienes interactuó en los entornos escolares principalmente con los alumnos.

La reflexión realizada me permite identificar posibles trayectorias para mi práctica, desde lo que fui hasta lo que soy. Por ejemplo, desde mi sensación de incapacidad en la etapa primaria como estudiante, hasta hoy que motivo a otros alumnos a sentirse capaces e identificar. Desde mi acercamiento a la educación con el deseo de ser maestra de educación artística, permaneciendo en la docencia, pero con el viraje a educación especial. No por ello arrepentida sino realizada en contribuir al acompañar los aprendizajes y experiencias en los seres humanos.

Lo anterior me permite vislumbrar la relación de un reconocimiento recíproco (Honneth, 1997, p.8), en el sentido de que no sólo yo como docente promuevo aprendizajes de mis alumnos, sino que también ellos me comparten aprendizajes que me permiten identificar que no todo está dicho, que es necesario re-significar prácticas y que éstas son interminables.

Las ideas desarrolladas hasta aquí me permitieron compartir como a partir de las vivencias como estudiante, y después como profesora se fue

construyendo una identidad profesional que se va fortaleciendo, pero también descartando situaciones y actitudes que no me permiten desarrollar mi práctica docente, y que tengo que fortalecer y resignificar.

2.3 Una contextualización del pueblo de Tulyehualco.

El trabajo se realizó en una Escuela Primaria, ubicada en la Ciudad de México, Delegación Xochimilco, en el pueblo de Tulyehualco. Antes de ahondar en las características y contextualización de la escuela y la descripción del grupo donde se tendrá la intervención, se hará referencia a los usos y costumbres del pueblo con la finalidad de darnos un panorama general del lugar.

Se hará referencia al lugar y su historia debido que a partir de esta es como los sujetos construyen una identidad y esta tiene un impacto en la manera de actuar e interactuar entre ellos.

La palabra Tulyehualco significa en náhuatl: lugar alrededor de los tules. Se trata de un poblado ubicado en el oriente de la Ciudad de México (México) en la Alcaldía Xochimilco, al Este colinda con el poblado de San Luis Tlaxialtemalco, al Oeste con San Juan Ixtayopan, al Norte con Tláhuac y al Sur con el volcán extinto Teuhtli.

El pueblo data desde 1181, cuando un grupo de indígenas xochimilcas establecieron una pequeña aldea. Actualmente es una importante población con nueve barrios y cinco colonias, se produce una pequeña variedad de productos agrícolas como; calabaza, maíz, tomate, amaranto, olivo, etc.

Es una de las poblaciones más antiguas asentadas en la época prehispánica, cuenta con los árboles de olivo más viejos de América, se conoce como el lugar dónde se originó el dulce de amaranto o "Alegría" e

incluso es aquí donde se tiene el registro más antiguo de la elaboración de nieve comestible.

El amaranto comienza a utilizarse desde épocas prehispánicas, como parte de la dieta alimenticia y como ofrenda a los dioses. El nombre "Alegría" se adjudicó, en el siglo XVI, al dulce que se fabrica con semilla reventada y luego, a la planta entera. Para convertir la semilla en dulce sólo se le condimentaba con miel.

El amaranto ocupó un sitio en las fiestas religiosas y ceremoniales de otros pueblos autóctonos de la parte central de México. Usaban el huautli (alegría) para formar ídolos pequeños con los cuales se aseguraba el éxito en las siembras y cosechas, así como para celebrar diversas actividades en honor a Tláloc (Dios de la Lluvia) o Huitzilopochtli (Dios de la Guerra).

El huautli-alegría, estaba asociado con rituales paganos en honor a sus dioses. Cuando los aztecas efectuaban el principal festejo del año dedicado a Huitzilopochtli, el centro de la ceremonia se constituía por un enorme ídolo del Dios, confeccionado con masa de huautli-amaranto y miel de abeja, de maguey, tuna roja, el cual era admirado por la gente de la ciudad para luego ser despedazado y comido "con reverencia, temor y lágrimas". Esta ceremonia se le llamaba Teokualo. La masa del huautli-amaranto, tenía un lugar importante en las ceremonias religiosas, con ellas se elaboraban los Huaunquiltamalli para ser ofrecidos a Xiuhtecuhtli, Dios del Fuego.

El huautli era la planta ceremonial más importante de los aztecas y otros pueblos del México prehispánico, sin embargo, con la llegada de los españoles, los misioneros se encargaron en abolir las ceremonias religiosas, por ende, eliminar el cultivo de la semilla. Pero la magnífica adaptación de la

planta a nuestros climas, y su gran resistencia a las heladas y plagas, así como el sentido tradicionalista del pueblo, impidió su desaparición.

La semilla de amaranto en época prehispánica se consumía especialmente en forma de atoles y tamales. Los productos más comunes era una esfera de amaranto llamada tzoatli o zoale. Para preparar las semillas de amaranto se les molía y mezclaba con miel de maguey.

En el pueblo se festeja cada año “La Feria del Olivo y la Alegría”, y la “Feria de la nieve” y la “Fiesta Patronal de Santiago Apóstol”. Todas ellas se llevan a cabo en la plaza cívica “Quirino Mendoza y Cortés”.

En la Feria del olivo y la alegría: es una festividad que se realiza a finales de enero o principios de febrero, su principal atractivo es la comercialización de productos de amaranto y olivo. Suele prolongarse por dos semanas, se realiza desde hace 36 años y se ha convertido en una de las ferias más importantes a nivel Ciudad de México.

En cuanto a la “La feria de la nieve”, se realiza durante la semana santa, con la producción y la venta de miles de litros de nieve de diferentes sabores: de mamey, fresa, vainilla, chocolate, guanábana, zarzamora, coco, futas secas, etc. También elaboran nieves de sabor exótico como: nieve de pétalo de rosas, de nopal, de tequila, de chile, de víbora de cascabel, de semen de burro, etc.

Tiene su origen en la época prehispánica, la nieve era consumida únicamente por los sacerdotes y los grandes señores, debido a que los xochimilcas le otorgaban un sentido religioso. Esta Tradición se ha llevado de generación en generación en Tulyehualco.

Es importante destacar que algunos alumnos participan en el proceso de elaboración de dulces y pan de amaranto, cultivo de olivo o elaboración de nieve. Puede relacionarse este actuar con un *aprendizaje situado* “de generación en generación se comparte de padre o madre a hijo o hija, es así como los niños adquieren el aprendizaje para posteriormente formar parte de los artesanos y preservar dicho oficio” (Lave, 2015, p.4). Es decir, se hereda cómo trabajar un oficio, en este caso elaborar los productos ya referidos, y también a esto se atribuye que estos días de ferias se puede dar el ausentismo de los alumnos cuyas familias participan en ellos.

La Fiesta patronal de Santiago Apóstol es otra celebración importante de Tulyehualco, ya que el 25 de julio se celebra al santo patrono del pueblo. Los pobladores originarios de Tulyehualco celebran esta festividad en sus casas, elaborando magníficos platillos que comparten con sus familiares. Por la noche en la iglesia de Santiago Apóstol se prende el tradicional castillo de luces y muchos de los pobladores se reúnen ahí para observar y aplaudir al santo.

En su cultura Tulyehualco es un pueblo que ha dado al mundo campeones mundiales en: deporte, ciencia, música y composición. Destacando el caso de Quirino Mendoza y Cortes, nacido en este lugar quien es autor del tema: "Cielito Lindo".

En cuanto al deporte, en esta región son especialistas en el trinquete (frontón). Y como en toda la República Mexicana, el fútbol soccer es un deporte muy popular, de hecho, tiene un equipo que es parte de la tercera división de la FEMEXFUT, conocido como el "Club Deportivo Tulyehualco" en el que han jugado diversas personalidades como: Luis Carlos Frago B. "El licuados" y Alejandro García Aguirre "El Cuauhtémoc", grandes futbolistas consagrados de su época. El fútbol se practica aquí de una

manera abierta sin importar sexo, edad o condición social, incluso, sin ser personas dedicadas al deporte por completo.

Cabe destacar que Tulyehualco es un pueblo, poblado de familias del lugar por lo que se conocen entre ellas. Pero también han migrado al lugar otras familias, en busca de trabajo para mejorar su economía, provenientes de diferentes estados de la república, principalmente de Hidalgo, Puebla y Oaxaca. Esto genera incertidumbre de los nativos e incluso rechazo hacia los nuevos pobladores, ya que según a voz de diferentes familias nativas del pueblo, ellos traen consigo malos hábitos o consideran incluso que se relacionan con delincuencia y se pierda una identidad del pueblo.

La escuela primaria donde se realizó la intervención, se ubica al sur del pueblo de Tulyehualco en la colonia Cerrillos. Alrededor de la escuela existen locales particulares que dependen del consumo de la población escolar y activan la economía como son papelería, tiendas, cafetería y venta de dulces.

2.4 Un acercamiento y contextualización de la escuela

En este apartado describiré las características de la primaria donde se realizó la intervención.

Las instalaciones del plantel fueron diseñadas y pensadas para una escuela, su construcción data de hace 14 años, es una escuela relativamente joven en su infraestructura, aparentando ser una escuela particular (esto a voz de diferentes personas que la visitan), es agradable a la vista, está limpia y presentable, sus edificios están aseados, en orden y se les da mantenimiento. Los tres edificios, ubicados en forma de “U”, tienen una planta baja y primer piso, con escaleras centrales de concreto y con pasillos protegidos con rejas pintadas en tonos morados. El patio es pequeño y las

jardineras también, hay una asta bandera, bebederos, biblioteca y áreas señaladas en el piso con franjas pintadas que delimitan áreas las canchas de voleibol y básquetbol e iconos que trazan las zonas de seguridad para cada grupo.

El patio al ser pequeño no es suficiente para la población, sobre todo cuando les toca a tres grupos tomar clase de educación física al mismo tiempo. Esto hace necesario organizarse en horarios. Lo anterior no solo para la clase de educación física sino también para diversas actividades culturales y recreativas que impliquen ensayos previos.

Se pueden percibir entonces a diferentes grupos haciendo uso del patio con la implementación de diversas actividades. Esto se refiere como una práctica exitosa en el sentido de compartir y a la vez lograr el impacto en el aprendizaje del alumno sin que una limitante sea la infraestructura. Ya que podría ser un riesgo que una actividad empalmada entre grupos y maestros pudiera generar rupturas, enojos o malos entendidos. Sin embargo, entre la comunidad docente se convierte en un apoyo y solidaridad para generar acuerdos y continuar con actividades que cada uno se planea sin interferir en el otro, pero sí favoreciendo las experiencias de los estudiantes.

Es la única escuela de la zona que cuenta con aula de matemáticas, aula de ciencias y salón de gimnasia. Dentro de ellas se encuentran diversos materiales didácticos con los que los docentes pueden acompañar sus clases, hay un horario destinado para que cada grupo acceda a los espacios, así como una libreta de bitácora para referir cómo se encuentra el área, cómo se deja y qué actividades se realizaron. Los grupos de los grados de 1º y 2º se encuentran en planta baja y de los grados de 3º a 6º se encuentran en primer piso. Los sanitarios se encuentran limpios y presentables existiendo en cada uno un espacio para maestros y para alumnos.

La descripción de las diferentes áreas del plantel, no sólo permite contextualizar lo que ofrece la escuela, sino también identificar su uso y desuso, tenerlo presente como alternativa para el acompañamiento en los aprendizajes e interacciones de los estudiantes. Es importante resaltar la participación e interés de la mayoría de los maestros, para hacer un buen uso de las instalaciones. Su uso implica para ellos investigar y capacitarse para implementar los diferentes recursos didácticos disponibles y así ofertar interesantes y que motiven a los alumnos. También implica fomentar diferentes formas de agrupación para el trabajo, rompiendo con un individualismo, para compartir materiales e impulsar el aprendizaje entre pares.

Se puede resumir que el uso de los espacios como la biblioteca, aula de medios, patio y salón de clases contribuye a los aprendizajes escolares.

La escuela, cuenta con recursos humanos (docentes) valiosos. A partir de sus habilidades, cada docente se suma al trabajo para un fin común, a favor de los alumnos y en las actividades a nivel escuela.

La escuela brinda un servicio de lunes a viernes en un horario de 8:00 am - 12:30 pm. Cuenta con una población de 522 alumnos, de los cuales 255 son niños y 267 son niñas; existen 14 grupos conformados de la siguiente manera 2 grupos de 1er año, 3 grupos de 2º año, 2 grupos de 3er año, 3 grupos de 4º año, 2 grupos de 5º año y 2 grupos de 6º año. El número de alumnos en cada grupo oscila entre 32 y 42 niños. Como podemos ver existe mayor cantidad de alumnas, y en cuanto al número de grupos, este es considerable, aunque no tanto como en otras escuelas de la zona escolar, donde hay hasta 24 grupos y cuyos grupos están conformados hasta de 50 alumnos.

De la población total 13 alumnos son los atendidos por la UDEEI: en 2º B-1 alumno, 4º B-1 alumno, 5º A-3 alumnos, 5º B-4 alumnos y 6º A-3 alumnos y 6º B-1 alumno. La mayoría de los alumnos presentan discapacidades auditivas, visuales y motrices. La UDEEI así está implicada en la atención de 6 de 14 grupos, ya que en ellos es donde se encuentran los alumnos referidos.

El personal que atiende a la población de la escuela está integrado por 24 personas: 14 docentes frente a grupo, 2 profesores de educación física, 1 profesora de gimnasia, 1 maestra especialista en UDEEI, 2 maestros de apoyo en la dirección, 1 director escolar, 2 trabajadores manuales y 1 conserje escolar.

La formación inicial es de dos tipos: 1) los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, como licenciados en educación primaria o bien como maestros de primaria cuando aún no era licenciatura y 2) los egresados de Normales Particulares, con el grado de Licenciatura en Educación Primaria. Sus experiencias como docente oscilan entre los 6 meses y los 33 años en servicio. Todos tienen una formación de maestro, situación que representa una ventaja, pues tienen buenas herramientas, para promover metodología y didáctica en los aprendizajes de los alumnos. Además, que entre ellos existe buena relación y apoyo mutuo.

Otra de las características es que entre el personal son 14 mujeres y 10 hombres que conforman el colegiado, situación que genera de cierta manera hay equilibrio en el género, esto permite o favorece quizá las dinámicas y relaciones interpersonales. Sus edades están entre 22 y 63 años, lo que enriquece el trabajo entre todos, particularmente los recién egresados y los que tienen un trayecto más amplio de experiencias (Ver anexo 5).

Entre docentes establecen una comunicación ordinaria y cuando es necesario impulsar un trabajo independiente ya sea estén de acuerdo o no se suman al trabajo, ya que las decisiones son tomadas por votación. Otra forma de comunicarse es por medio de recados, a través de un cuaderno que se firma para simbolizar de enterado, en conformidad o inconformidad. De manera general existe trabajo y respeto entre compañeros; pueden no ser los mejores amigos y pueden surgir grupos en afinidad, pero cuando se trabaja hacia un fin común logran hacerlo. Así mismo identifican entre ellos sus habilidades y participan a través de estas.

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) es también un espacio de comunicación, donde hay una dinámica de trabajo y participación, ya sea escuchando o tomando el liderazgo de alguna actividad. Se organizan los eventos cívicos o culturales, se abordan las situaciones educativas de los alumnos y existe una colaboración permanente a partir del rol de cada maestro, a través de una calendarización de actividades cada uno cumple con las comisiones que se les asignaron. Respecto a la comunicación establecida con la UDEEI se presenta de la siguiente manera; un 70% de los docentes maneja una comunicación permanente para acompañar los aprendizajes de los alumnos por parte de ellos docentes de grupo, otro 20% un compromiso mínimo y un 10% indiferencia o no muestra compromiso en su trabajo.

Los maestros implementan procesos intencionados como escuela para alcanzar objetivos específicos, a través de comisiones, guardias y consejos que permiten favorecer, alcanzar o minimizar alguna problemática o proyecto en común.

El director de la escuela adopta un liderazgo, propicia el trabajo colegiado, asume la responsabilidad de la toma de decisiones y muestra actitudes de

apoyo a docentes. La gestión educativa tiene variantes, pues no solo el directivo las realiza, sino que existe apertura a las propuestas y se deciden si se llevarán a cabo o no.

Se reparten comisiones a realizar por cada docente, es importante mencionar que es una constante el buscar estos eventos que por un lado brindan experiencias a los alumnos que no tienen acceso a situaciones recreativas o culturales, pero también permiten que, con lo recaudado, se mejore la infraestructura escolar y de ello se beneficien los alumnos. Algunos de los eventos que se realizan son: festivales, ceremonias, kermes y grabaciones para comerciales de televisión.

Desde la ruta de mejora, logran trabajar para el bien común, pero también lo refieren en actividades que le llaman globales, esto con el reconocimiento y apoyo de los padres de familia.

Podemos distinguir tres posibles formas en que los docentes planean y evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje: un primer grupo elabora su planeación, un segundo grupo la compra y hace ajustes en ella y un tercer grupo solo la compra, pero no hace ajustes en ella (de estos últimos es minoría). Algunos de los instrumentos y criterios de evaluación son: examen impreso, trabajos en clase, tareas, maquetas, actividades manuales. En algunos docentes hacen ajustes a la evaluación para alumnos que lo ameriten.

Sobre la interacción de los docentes con los estudiantes, se puede decir que de manera general los alumnos los respetan e identifican como la figura que los representa. Son pocos los casos de conducta que rebasan al docente y si es necesario se implementan acciones o programas específicos. Los

docentes muestran un compromiso para dar una respuesta educativa a sus alumnos.

En la escuela se implementan programas federales para los alumnos y con ello impulsar su convivencia como es el caso del Marco para la convivencia. Pero también actividades encaminadas a “impulsar” la inclusión de alumnos en condición de “vulnerabilidad” población a la que hace referencia en varios documentos la SEP.

A inicio de cada ciclo escolar únicamente se da a firmar al padre de familia el Marco para Convivencia, pero este se percibe como medida que los respalde ante alguna situación, mas no como una medida preventiva. No se implementa como tal algún programa eje por mencionar alguno Programa para la Convivencia Escolar (PACE), Eduquemos para la Paz o Kipatla y más bien se delegan o piden orientaciones desde la UDEEI para trabajar actividades de convivencia e inclusión y ya es cuando ellos lo ejecutan o dan continuidad. No hay un plan de acción preventivo, las acciones surgen en el momento a partir de situaciones que emergen y es como se proponen actividades de trabajo.

Para lo anterior, algunos docentes ponen castigos como: exponer en ceremonia un valor, pagar el costo de lo que hayan dañado, mandar llamar a la madre de familia. En pocas ocasiones se propicia el diálogo o inclusive pedirse disculpas mutuas y generar acuerdos, para llevar a la conciliación. Esto implica y trae como consecuencia etiquetas hacia los niños que constantemente se encuentran inmersos en la situación llamada “problema”. La participación de UDEEI, en respuesta a la demanda constante de los docentes es que se acerquen y a voz de ellos consulten que pueden hacer y el compartir opiniones desde cada mirada ha permitido principalmente dar una respuesta ante las circunstancias que se dan con los alumnos y sobre

todo que los docentes de grupo cambien la mirada hacia el niño ya “focalizado”.

En este sentido algunos docentes reconocen la diversidad de los alumnos y sus necesidades específicas. Además, en el discurso reconocen que se les debe dar una respuesta, realizan acciones en la cotidianidad, pero aún falta reforzarla y sobre todo operarla en diferentes circunstancias como al momento de dar clase, al implementar normas o reglas en clase, cuando conviven, y en la manera de referirse del otro o al relacionarse con él. Esto refleja que no hay un desconocimiento sobre que es la diversidad, pero si indisposición para respetarla dando acompañamiento como docente.

A partir de lo anterior habría que cuestionarse ¿Qué importancia tiene que los docentes conozcan sobre inclusión e interculturalidad? ¿Cómo impactaría en sus prácticas? Pero antes es necesario conocer, las percepciones del colegiado sobre la atención a la diversidad y la interculturalidad.

2.5 Interacciones entre docentes y padres de familia

El nivel económico de las familias es muy bajo, bajo y medio. En su mayoría las familias son nativas del pueblo de Tulyehualco, sin embargo, también existen familias provenientes de otros estados como ya se mencionó anteriormente. La estructura de las familias es diversa por mencionar algunos ejemplos existen familias nucleares, familias monoparentales ya sea por figura materna o paterna actualmente se observan muchos casos de padres solteros.

Muchos niños que están en abandono y viven con sus abuelas maternas o paternas, familias compuestas a partir de segundos matrimonios, o bien alumnos huérfanos de padre o de madre a cargo de una tía, o abuelos. La

participación de los padres de familia es a solicitud de la escuela, en su mayoría acuden cuando se les convoca y logran participar en los comités y Asociación de Padres de Familia, esto permite el logro de las actividades planeadas.

Con relación a cuando se les manda llamar a los padres de familia El acceso de los padres de familia a la escuela es a través de una identificación y comprobante de citatorio. Cuando se les convoca por una situación de conducta refieren que se desesperan con sus hijos y no saben cómo apoyarlos en su conducta, dicen no saber qué hacer y pocos son los casos que buscan negociar o llegar a acuerdos a través de la reflexión de su actuar con consecuencias positivas y negativas.

La composición de familias en ocasiones influye en el desempeño escolar, a veces cuando ambos padres trabajan se observa cierto grado de abandono, no acompañan en las tareas, se ausentan de las juntas y por ello se les convoca por medio de un citatorio. Esto trunca el acompañamiento académico, los acuerdos en relación a situaciones de conducta, la necesidad de entender sus comportamientos y necesidades. La falta de acompañamiento desde casa, causa desesperanza y desmotivación en los docentes hasta cierto grado enojo.

Esto redundaría que el maestro se limita a brindar al alumno lo que se puede desde la movilización de recursos de la escuela para ejercer el derecho a la educación del niño sin la participación del padre de familia.

Por otro, los padres de familia reconocen el trabajo de los maestros; cuando se han dado casos particulares los padres de familia hablan con el maestro de grupo en caso de no llegar a un acuerdo, interviene el director. En otras

escuelas de Tulyehualco los padres toman el mando del plantel y el docente pierde la oportunidad de tomar decisiones desde la escuela.

Para finalizar este apartado cabe mencionar que esta escuela es considerada como una de las mejores de la zona escolar. Por lo que tiene una alta demanda entre otras cosas por los padres de familia quienes ya han tenido hijos en el plantel y perciben también un beneficio sus instalaciones, servicios (aulas de matemáticas, ciencias y gimnasia), el nivel académico. Por otro lado, la jefa de sector y el supervisor escolar, reconocen los resultados arrojados en años anteriores en las pruebas de Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE).

2.6 Contexto áulico

En este apartado voy a describir el contexto áulico, en particular del grupo con el que trabajé el tema sentido estando en su 5º grado del ciclo escolar 2015-2016 y más tarde en 6º grado ciclo escolar 2016-2017. En este grupo voy a describir sus características grupales, así como a las experiencias vividas con ellos que me ayudaron a delimitar mi tema de interés: las percepciones entre alumnos y la manera que esta influye en la forma como se relacionan.

El 6º grado, grupo B, está conformado por 40 alumnos, 18 niñas y 22 niños. Cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años, no existen alumnos repetidores de grado.

Me referiré a uno de los estudiantes al que llamaré Cristofer respetando así su anonimato, tal como lo recomienda Taylor (1992, p.47). Este alumno presenta una condición de tipo discapacidad sensorial categoría visual y sub categoría baja visión (DSBV) por tanto siendo población en prioridad es atendido por la UDEEI. De esta manera, forma parte de la estadística de EE,

mediante un Formato para el Registro y Seguimiento de Alumnos Atendidos (FRSAA).

A partir de la condición visual de Cristofer se generan, una serie de percepciones hacia él, más aún por la apariencia física de sus ojos: son de color gris y presenta estrabismo y nigtasmus (espasmos congénitos e involuntarios de los músculos del globo ocular que producen movimientos bruscos y espasmódicos en sentido vertical, horizontal o rotatorio, suelen observarse cuando hay lesiones del cerebelo, del laberinto o de las vías vestibulares. Resumido en un movimiento involuntario de las pupilas). Debido a esta característica, según el propio Cristofer sus compañeros de grupo le ponen sobrenombres tales como: ojos de canica (debido al color y al movimiento de los mismos), ojos de gargajo, cuatro ojos (cuando utiliza sus anteojos). Aun cuando Cristofer necesita sus lentes y a pesar de que los lleva en su mochila, no los utiliza porque no quiere que le pongan apodos y él considera que, al no utilizarlos, evita esto.

Destacan los casos de otros alumnos también señalados por diferentes situaciones. Un alumno que no se presenta aseado a la escuela y con mal olor es molestado o aislado por sus compañeros. Otro alumno que presenta enuresis nocturnas, sus compañeros no le hablan pues refieren que huele mal. Otro alumno no tiene amigos, porque todos sus compañeros lo refieren como enojón y violento. En otro caso un alumno que dice las cosas tal como las piensa provoca molestia a sus compañeros, quien esta diagnosticado con TDAH.

Una ocasión en una intervención dentro del grupo con Cristofer, brindándole apoyo durante un examen bimestral, uno de sus compañeros, manifestó su desacuerdo con que se le brindará a su compañero dicho apoyo, diciendo;

“Todos estamos estudiando, a todos debe ayudarnos ¿Por qué a él sí y los demás no?”

Lo anterior me llama la atención y me resulta paradójico. Los compañeros de Cristófer de cierta manera conocían su condición visual, ya que con anterioridad habían mostrado burlas poniéndole sobrenombres, mirándolo como diferente, minimizándolo. Pero, al momento de observar que se le apoya en el examen, se colocan como si estuvieran en desventaja con respecto a él. Ante esto procedí a explicar que Cristófer tenía una condición visual, por lo que le llevaba más tiempo resolver su examen y que por ello requería apoyo para la lectura del examen. Explicué que al alumno únicamente se le leía la pregunta y él elegía la respuesta y que así se agilizará y optimizará su tiempo. El alumno que “reclamo” se quedó sorprendido con la explicación y dijo:

“¡Ah! bueno es que yo no sabía que Cristófer tenía un problema visual.
Así entonces pues si es importante ayudarlo”.

Lo relatado antes fue punto de partida para advertir cómo se perciben entre compañeros y particularmente a quienes presentan ciertas características como parte de la diversidad.

Es importante destacar que el interés por observar esto, no es para focalizar a un alumno en atención, sino para cambiar la mirada hacia todos y entre todos.

En este caso, si bien fue el caso de un niño con discapacidad, porque él generó descubrir lo que sucedía, permite voltear la mirada hacia otros niños que estaban invisibilizados, excluidos o etiquetado. Son cuatro reflexiones sobre mi práctica y actuar docente, las que destaco de este proceso:

1) Que Cristofer no hacía uso de sus anteojos para evitar que le pusieran sobrenombres, lo que repercutía en los apoyos que necesita al interior del aula es decir percibir la información visual en sus clases.

2) Los demás alumnos “juzgaban” algo que desconocían y como, a partir de que se les explicaba lograban comprender la condición de su compañero, entonces pude plantearme la hipótesis de que los alumnos actuaban así por desinformación.

3) Que como maestra de UDEEI creía que estaba proporcionando lo que mi alumno en atención “necesitaba” de apoyo para el aprendizaje, lo cual no era así. Ya para ese entonces me encontraba iniciando los estudios en la MEB y recordé la anécdota del Mono Federico, que muestra cómo a veces creemos darles a las personas lo que necesitan, sin siquiera consultar si eso es lo que requieren, al final quien somos nosotros para determinar qué es lo que necesita la persona (Santos, 2006, p.31). Lo que advertí es que mi alumno requería era que los demás no lo señalarán, etiquetarán, se burlarán de él por su condición visual. Y se requería un cambio en la forma como lo percibían.

4) Descubrir y reflexionar sobre otros compañeros de Cristofer, aun cuando no presentaban una discapacidad, también eran etiquetados, tenían sobrenombres, eran excluidos y segregados. Es ahí donde se afianza mi interés por indagar sobre las percepciones entre alumnos y cómo estos influyen en su interacción.

La impresión inicial sobre el grupo era que ponen etiquetas, rechazan, excluyen, minimizan o aíslan a determinados niños por presentar una condición de discapacidad, pero no es así ya que son diferentes alumnos a quienes se les etiqueta al momento de converger.

El grupo 6º B está a cargo de una docente con 18 años de servicio en el sector privado y 3 años en el público, con una Lic. En educación Primaria, egresada del Instituto Pedagógico Anglo Español. Es una profesora con un carácter fuerte, a veces no muy flexible, que demanda que los niños actúen de determinada manera. Constantemente se conflictúa por las maneras de expresar y actuar de los niños, exalta constantemente sus formas de los niños y renuncia verbalmente a intervenir desde su rol, esto a razón de como los niños se excluyen y segregan entre sí y las diferentes “formas de comportarse”.

De lo anterior es frecuente que la docente de grupo, acuda a la UDEEI, para compartir lo que pasa en su aula, algunas veces buscando una opinión y otras renunciando a intervenir pues refiere no saber cómo actuar o hablar a los niños e incluso, deja en la oficina pidiendo que sea yo (la UDEEI) quien hable con ellos.

En ocasiones es la maestra de grupo quien implementa las sugerencias que se le brindan para acompañar y orientar a los alumnos. Así mismo es una maestra que en los contenidos es muy puntual y logra trabajarlos con el grupo y muestra confianza y apertura al trabajo de la UDEEI.

La situación vivida con Cristófer en su grupo, me planteé el propósito de que sus compañeros conocieran su situación, y la de todos, se sumen al trabajo de trabajar entre las diferencias y como parte de ella enriquecerse, además de que el alumno utilizará sus anteojos. Para ello diseñé una actividad exploratoria (El topo con gafas) en la que los alumnos experimentarán el ponerse en el lugar del otro, misma que referiré más adelante.

Recapitulando todo lo descrito en este capítulo he compartido los modelos de atención, mi formación y reflexión de mi práctica docente en los diferentes

escenarios trabajados y finalmente la descripción del pueblo de Tulyehualco, su comunidad, la escuela donde se realizará la intervención con su estructura y organización, la composición de las familias y su nivel de participación en el proceso educativo de sus hijos y como es la dinámica del grupo donde se intervino, esto para reconocer su contexto de donde se realizó el trabajo.

CAPÍTULO 3

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA, DESDE LA INTERCULTURALIDAD Y LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA.

3.1 La diversidad como parte de la interacción

Los docentes interactúan y son parte de la diversidad, (Santos, 2006). Además, se enfrentan al reto, no de reconocer las diferencias a sus alumnos, porque ya existen y están ahí, sino de también de mediar sus diferentes acciones al interior del aula y muchas veces fuera de ella a partir de lo diversos que son y lo que les conforma.

La escuela sólo es un instrumento entre varios para combatir prejuicios que nos llevan a enfrentamientos UNESCO (1996, p.98). Pero también es una tarea ardua, ya que como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva tiende a ser un favor de fomentar el espíritu de competencia y éxito individual.

Esta referencia me remonta a la experiencia planteada con anterioridad respecto al alumno que refiere sentir injusto se le apoye a su compañero de clase durante el examen, donde quizá pase por este momento de competitividad e individualismo generando un prejuicio como “no sabe, es burro” y con ello generar etiquetas en el alumno, sin conocer las necesidades particulares del compañero y las propias como parte de la diversidad.

Qué pasa en el alumno para que genere esa forma de percibir a su compañero. Un término que permite adentrarnos a lo que sucede en nuestra forma de relacionarnos con los demás, para construir la percepción hacia el

otro es la mismidad donde parafraseando a Skliar (2002, p. 10) “es mirar hacia sí mismo, volver la mirada hacia uno mismo y repensar todo lo que nos ha sido pensado desde diferentes ángulos”. El hacer una retrospectiva hacia uno mismo no es tarea fácil y menos cuando se pierde subjetividad o incluso se anula a la misma para ello habrá elementos que nos harán la tarea más fácil o que bien compliquen esa mirada interior, como refiere Skliar (2002, p.30)

Hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de metáforas temporales de la repetición, lo lineal, lo circular. Así como también un tiempo del otro que nos es irreconocible, indefinible, innombrable, gobernante.

A partir de lo anterior podemos plantearnos la siguiente pregunta ¿En qué momento se presenta esa mirada como ajeno hacia ese que llamamos otro? ¿De qué depende que se le mire de modo extraño, excluyente o con rareza? Y es aquí donde nuevamente Skliar, nos ofrece lo siguiente.

Un tiempo del otro que interrumpe a nuestro tiempo y se vuelve irreduciblemente inesperado.

Entre ese tiempo conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes: el primero, acerca del tiempo en cuanto

relación con aquello que llamamos realidad, “nuestra” realidad, la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia. Se trata de la temporalidad del otro, una temporalidad que, sólo en apariencia, no puede ser/estar al mismo tiempo que “nuestro” tiempo. Esta suerte de contradicción parece desplegarse, como dice García (1993, p 13) a través de dos condiciones igualmente negativas: (a) dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo en el mismo sitio y (b) una misma cosa no puede estar en dos sitios al mismo tiempo. (2002, p. 30)

Con la referencia anterior, se puede el cómo se construye esta mismidad, donde la palabra “nuestro” en el sentido individual, lo valida como la realidad y el “nuestro” en lo grupal, apunta a otro tiempo y diferencia.

Precisando también que esta situación de mismidad no atañe únicamente al alumno sino también al docente y el no llevar a cabo dicha reflexión sobre la propia mismidad, podría complicar la tarea de acompañar las interacciones al interior del aula.

En ese tenor retomo dos planteamientos uno es de Skliar (2002, p. 10) y el otro de Enguita (2001, p.15-20). En el primero es voltear la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que no se nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos expertos, desde los discursos políticos. Desde la necesidad de leerse a sí mismo en la escritura, en el discurso, buscando palabras que también nos ayuden a aprender y en el segundo planteamiento los cambios suprageneracional, intergeneracional e Intrageneracional, donde

precisamente la temporalidad en la mismidad se inserta y genera esa tensión del docente hacia sus estudiantes.

Lo anterior me lleva a la siguiente pregunta ¿Cómo se pueden mejorar las percepciones entre alumnos, desde sus experiencias y circunstancias? El planteamiento de la UNESCO se sugiere organizar el contacto y la comunicación entre los miembros de diferentes grupos desde un contexto de igualdad, donde se formulan objetivos y proyectos comunes, permitirá que los prejuicios y hostilidad podrían minimizarse y generar una cooperación en un bien común y es aquí donde se generaría una identidad colectiva. De acuerdo con García (2004, p.34):

La mayor parte de las identidades colectivas son más bien camisas que piel: son, en teorías por lo menos opcionales, no ineludibles Hobsbawm (1997, p.24) citado por Alsina, (1999, p.55). Solo hay que recordar cuántas veces las conductas racistas ontologizan en la piel las diferencias identitarias. También sería útil completar la metáfora de Hobsbawm con un análisis de las diversas tallas de camisas.

Crear y conceptualizar identidades es conceptualizar la cultura, la identidad individual y la cultura es una instancia simbólica donde cada grupo organiza su identidad es decir muy poco en las actuales condiciones de comunicación globalizada (García, 2004, p. 36).

En relación a los procesos de interacción entre alumnos se sugiere desde la UNESCO (1996, p.99) dos orientaciones complementarias, mismas que se enlazan con los conceptos individuación y mismidad que Touraine (1997) y

Skliar (2002) aportan en un primer momento sería el descubrimiento del otro y en un segundo momento tender hacia objetivos comunes.

El descubrimiento del otro, implica dos aspectos: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Y es aquí donde desde la escuela se inicia este trabajo en algunas disciplinas, pero esto esta encasillado en características geográficas, de idiomas y costumbres. Pero un aspecto que se da dejado de lado es, la forma de pensar de las personas, entendida como esas construcciones previas, experiencias, juicios que los seres humanos se forjan.

Entonces si cada ser humano crea su propia experiencia ¿Cómo descubrir al otro? Para ello es necesario pasar por el conocimiento de uno mismo, y crear su individuación Touraine (1997, p.60) quien soy yo para saber quién es el otro. Donde también Skliar (2002, p. 18) refiere “Todos somos, en cierta medida, otros”, ello debería ser el conocimiento de uno mismo identificando la mismidad y con esto encaminar hacia procesos de alteridad.

Construir una individuación permitiría una actitud empática hacia los fenómenos sociales que se presenten en el otro y con ello adoptar puntos de vista más no incomprendiones.

De lo anterior otro concepto clave es el de percepción, siendo un elemento importante en la investigación, se observa de este que en los últimos años ha sido de interés y esto ha dado lugar a complejizar la conceptualización del término, empleándolo indiscriminadamente y ofreciendo diversas definiciones, desde diferentes planteamientos, mismos que han ido evolucionando para explicar las experiencias y procesos internos de los individuos.

Es por ello que a continuación, comparto desde el planteamiento de (Vargas, 1994) sus aportaciones ya que estas se adentran más al tema de interés.

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones.

Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno (Vargas, 1994, p. 28)

Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito

de la mente consciente. La percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social (Vargas, 1994, p. 28).

En el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana. En contra de la postura que circunscribe a la percepción dentro de la conciencia han sido formulados planteamientos psicológicos que consideran a la percepción como un proceso construido involuntariamente en el que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (este proceso se denomina preparación); al mismo tiempo, rechazan que la conciencia y la introspección sean elementos característicos de la percepción (Abbagnano, 1986).

El concepto de percepción se retoma en un sentido de mirada e interpretación, donde la persona crea su propio concepto a partir de lo que vivencia y observa esto le lleva a tomar una postura y actitud en los escenarios donde se desenvuelve y es momento donde hace uso de esa mismidad, pero también de su identidad individual, para generar o no una identidad colectiva e individuación.

Los docentes deben impulsar que los alumnos se relacionen entre sí, con sus compañeros en diferentes actividades, cuando no hay la naturalidad de que entre ellos se descubran y redescubran estableciendo entre sí un nivel de participación y es donde el término identidad colectiva, se enlaza con el planteamiento de UNESCO (1996, p.100) sobre tender hacia objetivos comunes que es la segunda orientación ya que cuando se trabaja de manera

mancomunada en proyectos motivadores disminuye considerablemente el individualismo, las diferencias o los conflictos entre los individuos, donde resalten las convergencias.

En consecuencia, las escuelas a través de sus programas deben implementar acciones que desde temprana edad permita a los jóvenes participar cooperativamente y agregar que la participación no solo sea de los alumnos sino también de los docentes.

Entonces la escuela tiene como reto por un lado trabajar con la diversidad y contribuir a la participación entre seres humanos. Siguiendo el planteamiento de Skliar (2002) es encaminar hacia una alteridad, entendida cómo un doble proceso de construcción en un sistema de representaciones.

Jodelet (1998) lo anterior lleva a la reflexión que las dinámicas interpersonales predominan una mismidad que en ocasiones pone de barrera el generar alteridades es decir entenderme a mí mismo para comprender al otro (Touraine, 1997, p.60).

Esto nos ayuda a respondernos ¿Cómo surgen las relaciones interpersonales? Un planteamiento es desde el “abandono” entendido como el desprenderse de sí, pero permitirse entender al otro a otra mismidad, es decir que no gire todo en torno a mi ser y sin dejar este me permita construir alteridad es decir generar un nuevo concepto para entender al otro a partir de mi misma existencia.

Las condiciones anteriores debido a que son individuales y cada sujeto es una historia de vida “complicada” la interacción entre estos porque no son aparentemente las mismas condiciones y unos se perciben inferiores, superiores, normales o anormales (Foucault, 2000, p.39). Desde esta

anormalidad generaba miedos, incertidumbre que da como consecuencia exclusión y segregación, que a través de las instituciones se pretende proveer un poder normalizador. Entonces como se pretende querer “normalizar” a cada uno de las personas que asisten a la escuela. En ocasiones algunos alumnos son vistos como anormales a partir de que se salen de la norma establecida de sí mismo y es momento donde surgen las diferencias al no coincidir en pensamientos, opiniones o situaciones que se ven involucradas y generan momentos de tensión y desencuentros en las diferentes relaciones que se establecen en un ambiente escolar, propiamente en el áulico.

Desde el planteamiento de Enguita (2001) ¿Podemos educar en Tiempos Inciertos? En tiempos más remotos la educación era vista como un lugar y momento proveedor únicamente de saberes intelectuales cuyo espacio era de un mayor reconocimiento y valor atribuido para quienes acudieran y formaran parte de ella, y con esto adquirirían una identidad en la sociedad.

Empero, este evento se fue transformando, y actualmente a las instituciones no solo se les encomienda brindar un conocimiento formal a los estudiantes sino también una serie de peticiones por mencionar algunas: idiomas, uso de las Tics, comprensión lectora, valores, fomentar entre los alumnos una convivencia sana-pacífica y de paso la inclusión de alumnos que presenten alguna condición de discapacidad. Dichas encomiendas no solo han generado incertidumbre, desalientos, sino también han transgredido y con ello trasformando la identidad y lo que reciben o dan para quienes acuden y forman parte de las instituciones escolares.

Con la alteración de una identidad no solo individual sino también colectiva Enguita (2001) se pierde la intensión y razón de ser de los profesores generando en ellos una especie de “Todólogos”, donde hacen muchas

cosas, pero no se percibe, aunado a ello le resta tiempo, y es desgastante para cumplir con las demandas de políticas internacionales, nacionales y locales, más situaciones escolares (comisiones, festividades y roles internos), y sus deberes áulicos, (exámenes bimestrales, clases diarias, calificar tareas, mediar situaciones de relaciones interpersonales).

Las relaciones interpersonales, en ocasiones ni siquiera son percibidas o trabajadas en el aula ya que se refiere yo me centraré en lo académico, cuando ello, aunque bien no es académico si interfiere en el aprendizaje.

Si un niño es apartado o no aceptado por sus compañeros a partir de cómo lo perciben y de los juicios de valor que se le atañen esto genera en el “otro” una exclusión, aislamiento, existiendo altas posibilidades de; que el alumno percibido como “diferente” se inhiba mayormente, no participe de manera verbal o actitudinal en las diferentes actividades grupales y porque no escolares, que no tenga un grupo de amigos. Todo ello repercute en ser indiferente, generando una gran desmotivación, percibiéndose inferior, desvalorizándose e incluso sintiéndose sin derecho a ciertos eventos o experiencias.

Como podemos entrever para respondernos al planteamiento inicial se requiere de la consideración de múltiples factores que entrelazados permiten ver un complejo de situaciones, condiciones y así conocer el ¿Por qué? de cada práctica dentro de las escuelas.

Los centros escolares no están en las mismas condiciones y los categorizo en dos variantes; a) centros escolares donde no se han implementado prácticas según las políticas educativas oficiales y b) centros escolares donde aún con dudas e incertidumbres aplican las políticas públicas, pero al implementarlas se generan lagunas de confusión, incertidumbre e

inseguridad y esto genera desalientos en la práctica docente y se ve reflejo en la obtención de aprendizajes y actitudes en su población atendida.

Lo anterior, deja entre ver que hay algún camino recorrido. Sin embargo, no se puede vivir de buenas intenciones ya que estas no son suficientes y vivir de simulaciones. Al parecer se está gestando es una especie de contención que a la larga dará de sí una explosión y crisis más aguda refleja en tensiones que no solo evitan un desarrollo profesional a los docentes en su rol, más aún, impacta en el estudiante ya que le resta la posibilidad de generar una racionalidad y así en un futuro tener mejores oportunidades no únicamente como estudiante, sino en la ejecución del mismo en su vida cotidiana.

Parafraseando a Fernández (2001) la escuela puede ser fuente reproductora o transformadora, es decir puede ayudar a conservar a la sociedad o cambiarla. En este escenario se ponen en juego no solo la adquisición de aprendizajes sino la oportunidad de relacionarse, e interactuar con el otro y a partir de ello construir símbolos que le permitan sentirse parte de dicha sociedad y momento donde los centros escolares adquieren ese papel preponderante para ser gestores de escuelas bajo un enfoque de la interculturalidad y dejar lo que actualmente conocemos como escuelas integradoras, escuelas inclusivas o escuelas ordinarias.

Pero qué pasa cuando esto se dificulta o se limita debido a que las percepciones entre un ser humano y otro se miran en desventaja y cómo influyen en la construcción de un sujeto que bien puede ser. Hablando de interacciones pudieran favorecerse encuentros entre sujeto o bien desencuentros que desencadenan en señalamientos, superioridad, normalización o anormalidad (Gentilli, 2000).

De las dos interacciones antes mencionados, la que es de nuestro interés para el desarrollar el tema de análisis son los desencuentros, propiamente lo que surgen en las relaciones interpersonales dentro del salón de clases, dado que al hablar de una “minoría” esto sale del marco al que se está habituado, resaltando, generando incertidumbre y se hace más “visible”, ello genera a miedo, prejuicios, predisposiciones hacia las personas que se encuentran en dicha condición, clasificándola como minoría, y viéndola en desventaja refleja en una segregación y si hay esto ultima entonces ¿Se le estará brindando una respuesta y atención educativa o no?.

Otra de las interrogantes es ¿Se le brinda una igualdad a la diversidad? Dentro de la sociedad clásica (Enguita, 2001, p. 8) y las representaciones de la misma son cuatro ideas las que definen este modelo: la primera es que el orden social es producido, creado y no transmitido o subordinado a un orden superior, la segunda es la sociedad y su interés se vuelven principio adecuado a la valoración moral de los comportamientos, la tercera es que este modelo clásico de sociedad produce individuos similares pero no iguales y cuatro la igualdad de derecho contra la igualdad de hecho.

En el planteamiento anterior aparece la palabra derecho universal es un derecho e incluso natural, como se enuncia desde sus orígenes en la (Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano en 1789) “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en sus derechos” añadiendo enseguida que las distribuciones sociales pueden ser fundadas solo sobre la utilidad común. Esto implica que la igualdad de los derechos civiles es vulnerable y se combinada con desigualdad de cada situación social, donde domine fuertemente una clase donde le reste una fuerte redistribución en su ejecución de políticas y derechos.

Con lo anterior para un “mejor futuro” y a partir de una sociedad moderna, aparecen ideas revolucionarias y con ello una democracia revolucionaria, donde va a ser considerada un régimen aparentemente más abierto y más cargado de posibilidades en cuanto es el único capaz de movilizar todas las energías y capacidades. Sin embargo, esto último revela detrás del discurso un egoísmo, o la delimitación para aquello que no son dignos de ser ciudadanos y de cierta manera los están eliminando generando una desigualdad social.

Esta discusión revela que a las políticas de progreso no consideran a los actores sino a la homogenización. Fracturando y dejando nuevamente una diferencia que recae en una desigualdad para acceder en este caso a la educación.

Pero ¿Para qué hablar de democracia si se vive en comunidades donde hay diferentes estatus y hay mayor carga en las minorías? En el planteamiento de Touraine (1998, p.7) señala que es importante que para que podamos vivir juntos como sociedad debemos de reconocer y tutelar a la diversidad de los intereses, que se tengan convicciones y creencias, donde cada identidad personal o colectiva para llevar una orientación universal. El debate es sobre la naturaleza del derecho universal y sobre implementación de este en la sociedad

Dentro de los derechos se atenúa el de individualización entiendo por este:

En su voluntad de individuación puede construir el principio de mediación entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad, que ya no puede ser el orden político o social, como lo habían pensado, sucesivamente, la filosofía política y la sociología. Fernández (2001).

Con lo anterior se resalta el reconocimiento al intercambio en sentido de preguntar al otro quien es para comprender la propia identidad, es decir quién eres tú para saber quién soy yo. Situación que se relaciona con lo manifiesto en la problematización ya que dentro del aula el cómo se percibe a un compañero y esta percepción influye para interactuar con él.

Para Apel y Habermas (s/f) esta posición lleva a buscar las condiciones de la misma comunicación. Donde los interlocutores intentan definir las condiciones generales de su comunicarse. Por tanto, la comunicación queda circunscripta y no tiene ningún motivo para superar las diferencias entre valores, creencias y convicciones.

Entonces, ¿Que herramientas se deben implementar para generar que se superen o minimicen esas diferencias? A partir de los planteamientos de UNESCO (1999) y se suman las aportaciones de Morín (1999) con los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro, estos surgen a partir de apostar a la educación en el sentido que para el planteamiento del autor ya que:

La educación es la fuerza del futuro porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y la imprevisible que caracteriza nuestro mundo, Morín (1999, p.11)

Para logra lo anterior se tienen que derribar las barreras a las que se está habituado y en este caso en la educación, todas las disciplinas que están inmersas a manera de unir y sumar esfuerzos eliminando lo que nos ha

separado, para ello Morín plantea sus ideas en la misma esencia de la educación del futuro en un “pensamiento complejo”, mismas que se desglosan a continuación:

-Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Dentro de este se señala que es muy conocido que la educación es quien tiende a ofertar los conocimientos, sin embargo, se pierde el conocimiento humano, es decir sus disposiciones, dificultades y tendencias ya sean al error como a la ilusión y no se ocupen en brindar lo que realmente debe conocer. Se cuestiona que el conocimiento no puede ser utilizando como una herramienta sin antes analizar su naturaleza es decir que ayude a prepararse para afrontar riesgos a los que se enfrenta la humanidad, por tanto, en ella se deben contemplar sus diferentes características de la humanidad. En ese sentido es importante no perder de vista que en las escuelas la mayoría de las veces se olvida la consideración de cada contexto y características de la humanidad y recae en la homogenización de los que se proporciona en el aula o bien solo se incide en uno con mayor peso que son los conocimientos formales.

-Los Principios de un conocimiento pertinente: Significa que como planeta es necesario situar a cada uno conforme al complejo y sus necesidades planetarias considerado en cuatro aspectos; el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. En este sentido se hace referencia a bordar los problemas globales desde conocimientos parciales y hasta locales para lograr con ello identificar todas sus informaciones en un contexto y con ello sus complejidades y sus conjuntos.

En lo referido es importante resaltar que este es un saber que poco ha sido considerado en el sentido de la elaboración de un curriculum donde se respeten dichos contextos y se tiende a homogenizar además que se da peso e importancia mayor a los conocimientos formales y se olvidan

situaciones que los alumnos requieren. En este sentido a partir del tema estudiado, la asignatura que se ve involucrada es Formación Cívica y Ética y los planes emergentes como Eduquemos para la Paz y proyecto PACE. En esto se puede ver reflejado que se generaliza en las situaciones a trabajar con la población para favorecer sus interacciones sin embargo no se está tomando en cuenta que estas varían de un centro escolar a otro y no se pueden generalizar de ahí una implementación e intervención donde se conozca cual es el síntoma y a partir de este cual tendría que ser la intervención.

-Enseñar la condición humana: haciendo alusión a que el ser humano no es fragmentado sino integral es decir lo componen un aspecto físico, biológico, síquico, cultural e histórico por tanto es una unidad compleja de condición humana y requiere ser acompañado desde la unidad y complejidad humana, por tanto debe unir uniendo todas sus áreas para brindar una atención por tanto es importante dejar de trabajar con seres fragmentados y trabajar con seres integrales por medio de una intervención multidisciplinaria donde cada disciplina realice sus aportaciones e intervenciones desde su rama pero interactúen y se enriquezcan entre sí aportando cada una lo que le atañe.

-Enseñar la identidad terrenal: en este sentido es compartir a través de la educación el destino planetario como género humano y es una condición olvidada por la educación por tanto es importante compartir desde los centros escolares la inter-solidaridad desde las diferentes partes del mundo ya que nos atañen los mismos problemas de vida y muerte porque vivimos en una comunidad de destino.

-Enfrentar incertidumbres: en este sentido se hace referencia que a partir de la ciencia se han generado muchas certezas, pero por añadidura se han

dado muchas incertidumbres, mismas a las que no se puede ser indiferente y donde por medio de la educación se deben afrontar riesgos y modificar sus medios para en un futuro afrontar la vanguardia y esta se encuentre inmersa en la educación y no se generen incertidumbres en nuestros tiempos.

-Enseñar la comprensión: señala que la comprensión es a la par un tiempo y fin de la comunicación humana, indicando que esta no se encuentra presente en la educación y se requiere para reformar las mentalidades. Por tanto, el objetivo es que se dé una comprensión mutua entre humanos que les permita construir y mejorar las relaciones humanas para salir del estado de incomprensión o indiferencia, donde es de vital importancia estudiarla desde sus raíces, sus modalidades y sus ejemplos. Para generar bases más seguras para la educación por la paz.

El saber anterior es muy importante y trascendental en mi tema de análisis en el sentido que es precisamente lo que quiero trabajar en mi propuesta de trabajo es muy importante conocer el origen de porque se perciben de tal o cual manera y a partir de esto como se relacionan y por tanto no solo trabajar los efectos sino desde el origen para llegar a una comprensión de la condición de tal o cual persona no con el fin de que sean grandes amigos pero sí que exista un mayor conocimiento de una condición de persona y con ello se eviten y generen estigmas en la persona. Y es precisamente lo que observo en las propuestas emergentes siempre se habla de trabajar el efecto más no la raíz y este efecto tiende a ser general mas no particular y sobre todo que obedezca a una realidad del contexto al cual se enfrenta.

-La Ética del Género Humano: se parte de que la ética no se puede enseñar con la moral sino se debe formar en las mentes a partir de la conciencia humana al mismo tiempo individuo y este como parte de una sociedad y de

una especie por tanto esta se debe concebir en dos sentidos una relación entre sociedad y los individuos por medio de la democracia y también debe permitir que la conciencia se traduzca en una voluntad que realice la ciudadanía.

Sumando a lo anterior una de las preguntas que nos dan pauta para entrar en un marco de interculturalidad, inclusión y pedagogía de la Diferencia es el planteamiento de Touraine (1997) ¿Podremos vivir juntos? llevando a la reflexión de que ya vivimos juntos y más bien que se tendrá que hacer para que las relaciones se vean o no favorecidas En este sentido como acompañar a los alumnos en sus interacción a partir de sus referentes y contextos, donde una manera de hacerlo es a través del enfoque siguiente.

3.2 La escuela un espacio para gestar interculturalidad e inclusión desde la pedagogía de la diferencia.

Como ya se refirió en la escuela hay diversas maneras de interactuar, entre los alumnos a partir de hábitos, creencias, costumbres, intereses, formas de pensar y afinidades. Así pareciera que de forma natural las personas se agrupan, se excluyen de las diferentes actividades, por ejemplo, en las ceremonias, trabajos en equipo, bailables, actividades dentro del aula, y exposiciones.

Los alumnos asumen posturas para interactuar con sus pares, durante los diálogos se generan desencuentros, diferencias que muchas veces se tornan en minimizar y crear tensiones que terminan en prejuicio otorgando un valor o demeritando a las personas.

Y ¿por qué pasa esto con las interacciones en el aula?, cuando deberá ser de una manera natural la forma de convivir y de incluirse en diversas

actividades dentro y fuera del aula. Esto obedece a diferencias en maneras de pensar y estas surgen porque cada persona tiene una historia de vida, juicios, intereses y “valores” que para ellos es el que tiene mayor relevancia y/o argumento para subsistir y mantenerse.

En este sentido Rousseau citado por Hernández (1998) consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanos libres conscientes de sus derechos y deberes en el nuevo mundo que se estaba gestando. Pero él se dio cuenta de que el sistema educativo imperante era incapaz de llevar a cabo esta labor. Sin embargo, retomando las aportaciones de este autor la escuela es un medio para partir del entendimiento y naturaleza del niño, donde sus intereses y características particulares sean impulsados, pero a partir de sus preceptos y referentes con los que cuentan desde su mundo exterior, haciendo uso de sus pensamientos, sentimientos y quizá de sus mismas consecuencias de las decisiones para reflexionar y nuevamente tomar impulso en sus decisiones y formas de actuar.

Conforme el planteamiento de Rousseau a partir de sus herramientas como la observación, sensaciones y experimentación conocerá y construirá su mundo. Y es aquí cuando al interactuar con su mundo de manera física por medio del juego y la socialización comenzará a conocer.

Con las prácticas anteriores el niño será capaz de desarrollar un sentido de discernimiento, y esto le permitirá diferenciar entre el mismo y el mundo en el cual se desenvuelve y con ello encontrar diferencias y regularidades que existen.

Para Rousseau desarrollar en el niño esta etapa de discernimiento es lo más importante, que la propia acumulación de conocimientos. En este sentido por ello para el tema desarrollado es importante retomarlo ya que durante las

actividades se pretende que el alumno reflexione lo que pasa y cómo actúa ante ello durante las diferentes formas en que se relaciona con sus compañeros. También para Rousseau la educación debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo del niño; por tanto, los contenidos y objetivos de la educación deben plantearse a partir de los intereses y motivaciones del alumno. Este planteamiento permitirá que el alumno sienta realmente aprecio e interés por el proceso educativo al no ser este ajeno a su situación. Por ello el partir desde lo acontecido en el aula a través de sus dinámicas y formas de relacionarse permitirá esa reflexión y replanteamiento de su interactuar o tratar entre compañeros.

Para finalizar el planteamiento de Rousseau, se retoman tres postulados que el establece y que permiten guiar a la acción educativa:

- Considerar los intereses y capacidades del niño
- Estimular en el niño el deseo de aprender
- Analizar qué y cuándo debe enseñarse al niño en función de su etapa de desarrollo

Rousseau intenta movilizar a la educación tradicional a una educación en la que, al niño, se le respeta su libertad de pensamiento y actuar a partir de su discernimiento.

Lo anterior invita a conocer las posturas y miradas del “otro” para ello remontémonos desde sus orígenes ontogenéticos y algo que nos permitirá entender parte de esta historia de los seres humanos es de relevancia abordar el término cultura como:

Por eso, nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas,

que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas, y es precisamente esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras, Besalú (2017, p. 1)

La cultura se transforma, se recrea y no es estática sino es activa y en constante construcción este mismo referente donde se converge con Besalú es el planteamiento de García (2002, p. 34).

La cultura no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos. La cultura se presenta como procesos sociales, y a parte de la dificultad de hablar de ella deriva de que se produce, circula y se consume en la historia social. No es algo que aparezca siempre de la misma manera.

Cada persona se apropia y le da significado y símbolo a la cultura, a las formas de pensar, interactuar, intercambiar y converger lógicamente en diferentes contextos no solo en el escolar.

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar: dado al alumno un papel más activo en dicha construcción enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a afrontar altos

niveles de incertidumbre y proporcionando experiencias que permitan vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso. Y para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos más poder y más responsabilidad en su aprendizaje. Díaz-Aguado y Andrés Martín (1999: 72-73)

La interculturalidad implica no sólo el reconocimiento de las rupturas y donde el docente se convierta en facilitador clave para generar diálogos e interacciones. Tanto en el ambiente escolar, como en la sociedad es imprescindible con múltiples maneras de pensar, políticas educativas y una población diversa.

En este sentido la educación intercultural no tiene que ver sólo con las diferencias culturales, sino con todas nuestras características como individuos y como miembros de grupos, más allá de costumbres religiosas o étnicas, porque todos los seres humanos tenemos mucho en común, pero somos diversos. Aguado (2009, p.8).

- Que la educación es un proceso que dura toda la vida y no sólo ocurre en la escuela sino en momentos y lugares variados.
- Que todos, profesores y alumnos, estamos involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje como agentes activos.
- Que la práctica de la educación depende de cada contexto, y que no existen recetas universales porque implica un proceso de cambio diario y contextualizado.
- Que la educación no puede contribuir a legitimar la desigualdad social, sino al contrario, a desenmascarar los mecanismos que la

perpetúan, por mencionar algunos el racismo, xenofobia, el sexismo o el clasismo.

- Que pensar que todos somos iguales y actuar como si lo fuéramos, no nos hace iguales, sino que, al contrario, las desventajas y los privilegios siguen determinando el proceso sin ser desenmascarados.
- Finalmente, que la diversidad de individuos, grupos, competencias, y puntos de vista enriquece la propia educación, la cooperación, y las colaboraciones profesionales, porque permiten de idear soluciones más variadas y/o alternativas.

Estos puntos son una base para reflexionar y replantearnos nuestro actuar docente desde diferentes ángulos, lenguajes y formas de pensar. No solo desde nuestro rol como docente sino también como ser humano.

Lo anterior permite que ejerzamos una pedagogía de la diferencia en el sentido de la propuesta de Paulo Freire, que remarca el carácter político y ético de la educación, donde su papel transformador, nos ofrece importantes aportes para pensar en una pedagogía de las diferencias. Su educación emancipadora logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador (Freire, 1985). Donde se tomen en cuenta algunos de los siguientes puntos para fortalecer nuestra mediación con nuestros alumnos al relacionarse;

- Implica abandonar los prejuicios y otorgar otra nominación al sujeto alumno.
- Desde una relación dialógica, es decir, desde el encuentro entre los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo, la educación emancipadora favorece la reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la

vida cotidiana del educando y el educador, lo que genera la inserción crítica en la realidad.

- Nos impulsa a deconstruir las improntas y mandatos históricos que atribuyen al docente sólo un rol de transmisor, generando vínculos de dependencia entre dos personas, una que sabe y da y otra que no sabe, por lo tanto, sólo puede recibir y repetir.
- Supone la disponibilidad a tomar la causa del otro en este caso, alumno como propia y poder colocarnos en el lugar de ese otro.
- Tiene por objeto brindar apoyo, ayuda que favorece el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos de reflexión, planificación y acción autónomos. Esa autonomía es la capacidad de diálogo, de reflexión crítica para definir y sostener decisiones responsables, para hacerse cargo de la dirección de la propia conducta, coherentemente, con firmeza y flexibilidad; es poder elegir los caminos transitados, estableciendo encuentros con otros, hacia el crecimiento mutuo.
- Los recorridos escolares están condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos.
- Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo Fernández (1994).
- Nos permite identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana. Nos demuestra que los otros-alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado. Constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible.

A modo de reflexión y conclusión de este apartado Paulo Freire, invita a una humanización en el campo de la educación, para ello propone dejar de estar siendo para otros, dejar de ser objeto y reconocer, reconocerse y

reconocernos como sujetos protagonistas de la liberación. Nos convoca a acciones y búsqueda constante de formas alternativas, y concreción de las mismas a través de proyectos. Para lo anterior es importante cuestionarnos quiénes somos, por qué somos, cómo somos.

Sumando a lo anterior es importante finalizar este apartado comentando que como parte de la diversidad y desde el punto intercultural donde son y existen todos los seres humanos con esas formas de ser, pensar y actuar para converger en determinado lugar o circunstancia, se debe tener presente el nivel de participación del docente en este caso su mediación desde una pedagogía de la diferencia donde las formas de participación desde su rol serán distintas, diversas y que bien pueden dar o no una solución, pero si considerar a ese otro donde está el mismo como profesor.

3.3 El docente como mediador en la interculturalidad.

El profesor-mediador se sitúa en la dinámica del proceso educativo, que pretende superar la segmentación y los resultados aislados. Donde la construcción de sus acciones y estrategias además de tener una secuencia vertida en un proyecto integrado, cada proyecto sea implementado sobre una zona de desarrollo potencial que el alumno es capaz de superar.

Por tanto, la mediación implica analizar que los espacios escolares son lugares de reconstrucción de conocimiento y de la práctica de quienes la configuran. Por tanto, la enseñanza no debe ser considerada como teorías de reproducción sino de producir acciones y grados de autonomía a partir de lo solicitado en el curriculum Gimeno (2002, p. 237).

Es necesario identificar que las respuestas, van acompañadas de herramientas y metodologías que no precisamente deben ser fijas y ello obliga a transformar dicha práctica de manera constante para construir

significados Lave (2016, p. 7) dado que todos los que participan son sujetos no objetos, es decir elementos activos.

Implica que en el docente no solo recaen determinaciones de conducir contenidos curriculares, sino también los provenientes del conocimiento que le atañen en este caso los valores, conductas que ayuden a impulsar el nivel de conocimiento y participación del alumno. En este sentido el docente tiene que relacionarse con la cultura a la que acceden sus alumnos y es aquí donde el docente mejor que nadie es quien analiza los significados más sustanciales que sus alumnos pueden recibir.

Uno de los referentes que también se deben tener presente al momento de interactuar con los alumnos son las herramientas de la mente (Bodovra, 2004, p. 3) que nos permiten ayudar a resolver problemas, facilitan la ejecución de una acción, amplia nuestras habilidades y nos capacitan para hacer cosas que no podríamos hacer. En este sentido es importante partir de los referentes y percepciones de los alumnos para ir generando diálogos y con ello la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El docente como mediador es un agente activo en el desarrollo del curriculum, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, considerando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos (Gimeno, 2002, p. 197) y (Lave, 2016, p. 8).

El docente debe escuchar activamente a los alumnos, observando sus formas de actuar durante las clases, en los recreos, espacios de interacción cotidiana, así como durante la organización de los trabajos individuales y colectivos. Es importante que los docentes brinden oportunidades equivalentes para el aprendizaje, la socialización y la formación de los alumnos sin que intervengan prejuicios ni discriminación de algún tipo. Esto

es, que generen un ambiente de confianza respetuosa en el aula al llamar a cada persona por su nombre, convocando a la reflexión sobre las burlas y los sobrenombres que lesionan tanto la dignidad como la autoestima de las personas.

En el planteamiento sobre la mediación docente es importante que durante este proceso no solo se dé una enseñanza directa; implica capacitar al niño para que utilice las herramientas con independencia y creatividad conforme los niños crecen y se desarrollan se convierten en activos empleadores y creadores de herramientas; se hacen diestros Bodovra (2004, p. 3)

Para lograr lo señalado por Bodrova es importante que los docentes tengan la disposición de formar a los alumnos en habilidades para el diálogo, la negociación y la escucha activa dentro de la escuela, así como realizar actividades de autoformación para apoyar a los alumnos en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. Es por ello el docente, tiene que ser:

- 1.- Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar.
- 2.- Sujeto de un proceso de mejora personal
- 3.- Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica
- 4.- Problematizador de la vida cotidiana.
- 5.- Agente integrador del conocimiento
- 6.- Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno.
- 7.- Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo.

8.- Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.

El docente se enfrenta a retos que se deben trabajar, como lo refiere Enguita (2009, p.13): la educación y el cambio social. Es decir, el papel que juega la escuela y el docente a partir de un cambio suprageneracional, intergeneracional e intrageneracional, que esta última es la que se vive y con ello una crisis en el sistema educativo en el sentido que las circunstancias, fenómenos y necesidades muchas veces rebasan la intervención del docente y este se invisibiliza, diluye su nivel de participación.

Siendo importante preguntarse ¿Un docente nace o se hace mediador? y ¿Cómo un profesor acompaña las actitudes entre sus alumnos? Dichas preguntas son congruentes con el método de investigación acción, en el sentido que implica desde el interior de la persona (docente) un autoanálisis y reconocimiento de lo que se es y a partir de ello reivindicar prácticas, es por ello que para esta investigación un punto clave y primordial es el implemento de la mediación en la práctica docente.

De lo anterior como docente en educación especial y desde el planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, tengo la encomienda de asesorar, acompañar y orientar a los docentes de los diferentes grupos donde se encuentra los alumnos en Situación educativa de mayor riesgo y población en prioridad en atención y considero que este es un tipo de mediación.

Cuando interactuo con los alumnos se presentan eventos diversos, donde es oportuno intervenir, dialogar y tomar decisiones conjuntas que permita un intercambio mutuo donde el alumno logre identificar lo que logro o hacia dónde quiere llegar un ejemplo es:

A: Maestra, no quiero trabajar con él (al momento hace cara y gestos de rechazo).

M: ¿y porque no quieres trabajar?

A: No me gusta.

M: Es importante respetarse y trabajar juntos te pido que trabajen y sean respetuosos esas palabras no debes decirlas ¿A ti te gustaría que te trataran así?

A: ¡No!

M: Entonces es importante trabajar en equipos por favor ok.

A: ok

M: Gracias.

(Diario de Campo, grupo 4º A, 2015)

El pasaje anterior me permite replantearme como docente en UDEEI; ¿Cómo mediar este tipo de acontecimientos en los alumnos? ¿Cómo conducir a la reflexión para que entre ellos no se generen estas prácticas y comentarios?

En ese momento referido al interior del aula, un elemento principal fue el diálogo, esto me permitió generar encuentros para cuestionar y reflexionar sobre cómo actúan y con ello visualizar qué alternativas implementar desde la mediación.

Es entonces cuando desde la línea de pedagogía de la diferencia e interculturalidad retomo diálogo de saberes entendiendo por este:

El diálogo de saberes no solo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los

saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que la generatividad óptico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de comprensión del mundo que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura (Leff, 2003, p.33)

Para Dietz (2011, p.116) es una herramienta vital para generar encuentros. Sumando todo esto me planteo ¿Qué elementos debo tener como docente mediador?

La propuesta de Tébar (2013, p.102), hace referencia a algunos elementos de mediación con los que el docente debe contar al encontrarse en un nivel de primaria a continuación se describen:

-La identidad del maestro mediador, hace referencia que todas las acciones que implementamos son un acto de mediación desde elegir un contenido hasta el momento en que lo implementamos y replanteamos.

-Otro aspecto es la actitud del profesor, donde el docente asume la responsabilidad educativa, y su papel acción como facilitador involucrando a los diferentes actores para lograr lo planteado.

-Otro elemento lo integra la interacción con el alumno; en este sobresale la importancia de la interacción que debe existir entre el docente y los alumnos, ésta debe darse de una manera horizontal, con la finalidad de que el diálogo y las acciones sean una constante y recíproco. Aquí con ayuda del adulto, el

alumno despertará el realismo de sus propias capacidades y limitaciones. Y el mediador es quien va a establecer un proceso de crecimiento adaptando y teniendo un tacto personal a los contenidos y capacidades de cada alumno.

-El Profesor atiende a la individualización y las diferencias; la educación no puede ser uniforme, ya que cada persona tiene diferentes características e intereses. Por tanto, la cercanía del mediador hacia el alumno será una oportunidad que le permita reconocer sus características personales y la que la definen de los demás.

Los criterios de perfiles que se señalaron anteriormente son solo algunos de los que plantea el autor, sin embargo, para el trabajo de este interés solo fueron seleccionados los que atañen al tema a trabajar.

Desde las aportaciones de Prieto (1992, p.47) otras características del profesor mediador son:

-Tiene la intención de facilitar el aprendizaje significativo: favorece la trascendencia, guía el desarrollo de estrategias, enriquece las habilidades básicas superando las dificultades.

-Anima la búsqueda de la novedad: fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.

-Potencia el sentimiento de capacidad: favorece una autoimagen, crea una dinámica de interés por alcanzar nuevas metas.

-Desarrolla en los alumnos actitudes positivas: haciéndoles vivir unos valores para que los hagan operativos en su conducta dentro de su realidad sociocultural.

Cabe destacar que estos rasgos del docente mediador van a depender en gran parte de la actitud con la que se alimenten los mismos, para lograr un acompañamiento con los alumnos. En este sentido se destaca el perfil del docente mediador con la finalidad de tener presente hacia donde se quiere ir para generar una mediación. Un significado de medición implica:

Representar el determinante energético del proceso de mediación. Los factores afectivos y motivacionales llevan a que el otro capte el significado de nuestros actos. El niño debe percibir los significados y los valores de todo acto educativo. (Tébar, 2013).

En dicha referencia se destaca la importancia de que en un proceso de mediación los alumnos deberán aprender el significado de sus actos, situación que a través de la investigación se quiere proponer con los alumnos. En este sentido la intención es que el alumno reflexione sobre lo que dice y cómo actúa con sus compañeros.

Un papel importante que se debe sumar a esta reflexión y mediación es a través de la consideración de la triangulación: Sujeto (S), Artefacto, Objeto (O); aquí nos muestra las posibles relaciones entre sujeto y objeto. Donde se le da el significado a artefacto en el sentido del significado que se adquiere y del valor que tendrá en la actividad humana.

De las aportaciones de Tébar, se refiere que en algunos casos los docentes inconscientemente son auténticos mediadores. Sin embargo, no están conscientes de ello y en mi percepción esto resta que exista un mayor impacto en el acompañamiento con los alumnos.

Aquí entra en cuestión qué pasa ¿cuándo en un docente no hay presencia de una mediación? Es momento donde se entrelazan los procesos cognitivos debe tener, como se maneja en sus emociones y que patrones de conducta implementa. Respecto a los procesos cognitivos se debe valorar, como se encuentra el docente en lo creativo, ingenioso e innovador con el alumno, sumando el contenido, el lenguaje y objetivo de la experiencia.

Con lo anterior partiendo que la educación es un proceso integral no se debe fracturar al alumno y a su vez el acompañamiento debe ser dinámico y real a la experiencia y necesidad de cada educando.

Por tanto, la concepción de escuela debe actuar bajo el paradigma de mediación eliminando la repetición y monotonía aun cuando este cambio de paradigma llevará su tiempo el cambio será progresivo y visible que permitirá de una manera constante tomar decisiones ante las acciones a implementar.

Para mí la respuesta ante la pregunta ¿Un docente nace o se hace mediador? Desde los planteamientos ya referidos de Tébar, hay docentes que ya son mediadores por naturaleza, sin embargo, no se reconocen como tales. Por otro lado, existen docentes que no hacen uso de mediación, pero no tienen conocimiento de ello y se torna en queja el no logro de los objetivos planteados, solo unos cuantos se percatan de ello y es momento cuando buscan alternativas que den respuesta a sus necesidades. Por tanto, la respuesta es nacen y se hacen docentes mediadores, en el sentido que la práctica docente permite escenarios diversos que no deja en estático a consideración de mi práctica docente es necesario desarrollar mayormente indicadores de los que señala en el perfil del docente para ser un mediador.

A partir de los planteamientos anterior la intervención se sustenta bajo el enfoque de mediación ya que a través de éste el docente es quien asume el

papel para mediar en un aula los aprendizajes y a su vez punto clave para modificar las acciones que previamente hayan sido identificadas, es aquí cuando coincide también con el método investigación acción dado que el docente se convierte en mediador, para lograrlo es necesario hacer suma con un enfoque intercultural.

Conforme a lo planteado por Alonso (2013, p. 91-96). El docente debe tener otras características afines a la interculturalidad, un respeto a la diversidad, y convivencia entre los seres humanos, y también debe;

- Conocer el enfoque intercultural y la diversidad.
- Pedagogía y didáctica intercultural.
- Conocimiento respecto al contexto.

Frente a esto, una concepción de docentes y educandos con vocación intercultural debe llevar aparejada la inclinación hacia lo que podríamos denominar una actitud interculturalista (Gómez, 2004) como componente ineludible de las competencias en clave intercultural.

En este sentido, al hablar de competencias interculturales debemos referirnos a un conjunto de actitudes para desplegar ante la realidad del multiculturalismo social, conjugadas con valores éticos (igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, justicia...) y otras competencias basadas en los derechos humanos.

De ahí que podamos justificar el interculturalismo y sus competencias como parte intrínseca a la pedagogía crítica y cuestiones ineludibles para abordar en la formación docente inicial y permanente. Desde esta óptica, y vinculado con el desarrollo teórico anterior, hay que considerar las siguientes

competencias docentes, expresadas en términos de capacidades, como aspectos fundamentales para reflexionar y trabajar profesionalmente:

— Capacidad de análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales, pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.

— Capacidad de búsqueda del encuentro, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta, al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción, lo cual nos debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más desde la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos (Innerarity, 2001).

— Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso, lo que podríamos llamar ‘traducción entre culturas’ que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.

— Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural concreto, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación. Al fin y al cabo, pedagógicamente a menudo acabamos refiriéndonos a la cultura tal o cual como realidades de contenido estereotipado que asumimos constituyen a individuos que participan de una misma sociedad con otros diferentes.

— Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola en el ámbito intercultural como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir (por tanto elegir) los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.

— Capacidad de comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según Santos (2003), dos dificultades: el silencio y la diferencia.

El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las diferencias, pero estas diferencias deben ser inteligibles y ahí volvemos a la necesidad de la traducción inter-cultural.

— Capacidad de diálogo como referente permanente en la construcción de lo intercultural. Como dice Bilbeny (2002, p.152): «La sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. (...) La interculturalidad nos hace ver de una vez que la 'ética del diálogo y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se

encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo.»

— Capacidad empática, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen, de forma que «sólo así se podrán ir construyendo las necesarias zonas de contacto de espacios culturales o zonas de mediación que sirvan para materializar el resultado del encuentro entre las orillas, es decir, entre las diferentes y plurales formas de reaccionar culturalmente frente a la realidad» (Herrera, 2009,p.81)

Es necesario trascender las visiones estáticas y deterministas sobre las culturas, negando la presencia del otro u otra como algo definido de antemano por los demás otros, sobre todo si la definición proviene de la cultura hegemónica, así como evitar el uso instrumental de las culturas de referencia de las personas y sus identidades.

Para lo anterior es importante conocer cuál es el papel del docente como mediador ante la presencia de momentos de tensión y desencuentros entre sus estudiantes, por ello que con la finalidad de conocer es el nivel de participación del maestro.

A continuación, se muestran un esquema, para hacer un recuento de los conceptos retomados durante este apartado y con ello visualizar la mediación docente desde un enfoque intercultural.

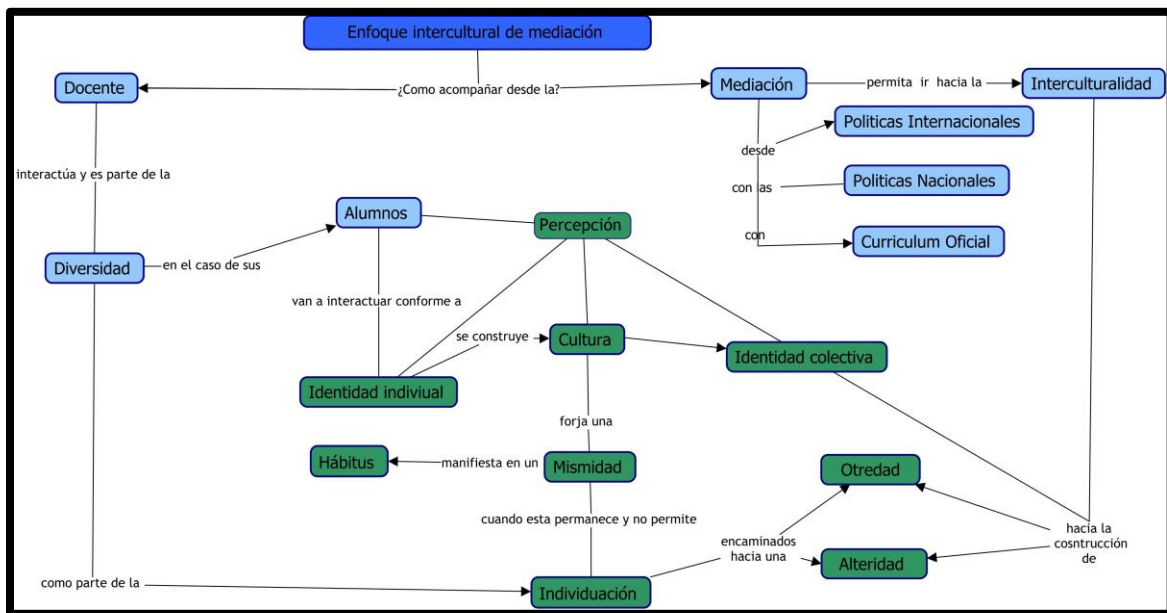


Figura 1. Esquema de elaboración propia, respecto a los conceptos centrales que se retomarán durante la intervención ya de manera total.

A manera de recapitulación desde un enfoque intercultural el docente es parte e interactúa con la diversidad, misma que es entendida como una totalidad que conforma cada ser humano sin caer en agrupaciones.

En este caso cada uno de nuestros alumnos, tiene una identidad individual presente en una cultura no entendida como un conjunto de rasgos y símbolos sino como una experiencia de vida que es movible y cambiante de manera vertiginosa, que le genera la construcción de una mismidad.

A partir de sus modos y formas de relacionarse que bien se pueden reflejar en un hábitus al interior del aula, pueden o no favorecer procesos de individuación entendido como el identificar quien soy yo para identificarme o entender a ese otro ser humano y lo que le conforma y es momento donde la identidad colectiva permite encaminar un bien común, a partir de esa individualidad transitar a procesos de alteridad y otredad donde somos todos ese otro de manera cambiante.

De lo anterior un enlace de los conceptos reflejos en el marco teórico, se suman con la metodología que se implementará durante la intervención a través de la investigación acción, articulándose para una intervención y reflexión de la práctica docente.

3.4 Metodología de investigación.

A continuación, se hace referencia al tipo de metodología implementada para la elaboración del documento, esto con la finalidad de compartir cómo se eligió el tema a trabajar, y con base en ello las decisiones que se tomaron para tener un diagnóstico, realizar la intervención y sistematizar la misma.

Diversos autores sustentan la importancia de transformar la práctica docente sin embargo retomando a Fierro (1999, p. 21)

Entendemos por práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso—maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan en el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarla a cabo, sino que son también artífices del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tienen también que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento por los saberes adquiridos. Con sus colegas, con los padres de familia y con las autoridades

educativas, el maestro-sujeto tiene la posibilidad de compartir, enriquecer un proyecto educativo, de tal forma que finalmente se refleje en una mejor educación para los alumnos, sea cual sea su origen o condición socioeconómica.

De lo anterior permite ver la necesidad de generar cambios en nuestro ejercer docente, ya que no solo como un compromiso ético dado que la profesión no es fija sino cambiante en el sentido de que la misma población y contexto te lleva a buscar nuevas prácticas que den respuesta a las condiciones planteadas en cada una de las escuelas donde se ejerce. Para lograr esto es necesario hacer una reflexión sobre la práctica y tomar decisiones para ir modificando la misma, uno de los planteamientos que nos ayuda a llevarlo a acabo es la Metodología de Investigación-Acción (IA) (Latorre, Taylor y Bogdan, McKernan).

Antes de ello es importante delimitar desde donde se desprende la IA pero también relacionarlo con el objeto de estudio desde mí ejercer docente. Durante mi trayecto como docente en Educación Especial en nivel primaria, desde las políticas públicas educativas, se me confiere un acompañamiento a los alumnos cuya condición se encuentre en los siete grupos prioritarios, teniendo como principal objetivo impulsar su logro educativo e inclusión.

Para lo anterior durante dicha comitiva, se generan necesidades como, por ejemplo; mediar las relaciones interpersonales que surgen entre los estudiantes. Es así como en mi cotidianidad escolar, observo cómo se perciben entre alumnos y esto como influye para que se relacionen entre sí, ya sea nombrándose con etiquetas, invisibilizándose o exaltando sus diferencias, mismas que son vistas como una limitante, que recae en una

escasa o nula interacción entre sí, donde no propiamente el factor determinante sea presentar alguna discapacidad.

De ello surge como tema de interés examinar el fenómeno de cómo los alumnos conciben a otros alumnos con o sin discapacidad dentro de un ambiente áulico y a partir de ello cómo se relacionan favoreciendo o no prácticas inclusivas.

Lo descrito denota que entre alumnos se forjen estereotipos, percepciones, etiquetas haciéndolos ver como: “él otro”, “el diferente”, “el anormal”, limitando su interacción, generando tensiones, distancias y exclusión, recayendo en coexistir, es decir únicamente existen en un determinado lugar pero no interactúan por tanto la *identidad individual* no les permite interactuar de manera total e integral en diferentes actividades, al interior del aula por mencionar algunas; trabajos en pares o equipo, exposiciones, compartir materiales, ayudar para la realización de trabajos en clase o compartir tareas. Situación que trunca el fortalecimiento de una *identidad colectiva* y en consecuencia se quita la oportunidad de engrandecer sus experiencias a partir de las diferencias.

Por tanto, el tema señalado se fundamenta en un posicionamiento epistemológico contemporáneo, ya que una de sus características es la multiplicidad de escuelas, (entre ellas la investigación acción), donde algunos de sus rasgos en este posicionamiento epistemológico son:

El conocimiento de que el trabajo del científico “no se reduce al descubrimiento de leyes y teorías fijas e inmutables, el científico propone hipótesis explicativas sobre los hechos, objetos y fenómenos de interés e intentan verificar experimentalmente en alguna medida; el reconocimiento de que existen controversias, rupturas, competencias e influencias humanas y

sociales en la ciencia; que el conocimiento científico no deriva de la observación cruda, ni de la razón pura; que la tecnología y la instrumentación son importantes para el avance de la ciencia; que no existe un principio único e infalible, sino una pluralidad metodológica en la actividad científica” (Massoni, 2010).

De la cita anterior permite posicionarse de lo que se quiere desarrollar para lo cual tomaré algunas palabras clave:

Cuando se hace alusión al no descubrimiento de leyes o teorías fijas e inmutables, es en el sentido de no querer permanecer estáticos en los soportes teóricos sino también proponer la creación de conceptos o incluso hacer mezcla entre teorías.

En este sentido a partir de cada tema de interés se buscará un soporte teórico, que lo fundamente probablemente con otro, pero a su vez construya una y lo manifieste en una propuesta.

Cuando dice propone explicar, es en un sentido que a partir del tema de interés se realizará una interpretación que corresponde a la condición del contexto y objeto de interés lo que le brindará una identidad única, que pese a que pudiera tener varios lugares o personas que se interesen en dicho objeto de estudio, cada quien tendrá su mirada a partir de su interés, experiencia, necesidad y contexto. Por tanto, aparentemente, aunque sea el mismo tema no tendrá los mismos motivos.

El hecho de no derivar de una observación cruda, ni de la razón pura, consiste en que la investigación es participe de la situación, más no ajeno por tanto es una oportunidad para resignificar lo encontrado y también reafirmar que no hay un conocimiento total.

Por lo anterior esta investigación posiciona en una epistemología contemporánea donde yo como docente parto de un interés que me atañe, donde lo encontrado me ayudará a explicar, construir y teorizar elementos que me impulsen a resignificar lo identificado aunado a lo anterior se inscribe en una de sus tradiciones que es la investigación cualitativa y a partir de esta se hacen interpretaciones de instrumentos como el cuestionario.

La investigación se realizó bajo una Metodología de Investigación-Acción, este planteamiento permite a los docentes ser un investigador de su propia práctica a partir de un interés surgido en su mismo actuar, donde su propósito será comprender y a partir de este implementar una acción para su mejora.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cuál en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la afectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1996, p. 25)

En este sentido la metodología implementada de IA, reafirma que el objeto de estudio es la práctica docente, resignificando a la misma desde un

fenómeno identificado, donde la unidad de análisis es la manera en que se relacionan los alumnos a partir de cómo se perciben. Ya que la acción es considerada no solo como el acto físico, sino como el acto físico más las interpretaciones de su significado Erickson (1989).

Las definiciones anteriores invitan a hacer hincapié, que se requiere de un estudio a profundidad, serio, dinámico, a su vez donde el principal actor en este caso el docente tiene un título de ser reflexivo, crítico y lo mayormente objetivo para generar una claridad en el proceso y obtención de resultados. En este sentido permite un autorreflexión de cómo se actúa dentro del rol docente y hacer de manera más consciente una intervención.

Cuando el docente identifica un interés surgido este lo hace a través de una observación participante, misma que se define como:

La expresión de la observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no instructivo. (Taylor y Bogdan, 1992, p.31)

Tomando en cuenta la observación participante, este elemento es clave en el sentido que en otros métodos se parte de supuestos manifiestos en hipótesis y en este caso lo que se dispone a estudiar surge de una realidad inherente que ayudará a resignificar el planteamiento y se convierte en un primer acercamiento para descubrir lo que se tiene que hacer de esta y acompañarla de otros instrumentos que permitan tener un diagnóstico como: diario de campo y cuestionarios que se diseñaron a partir de conceptos y categorías de conceptos planteadas desde la observación participante, problematización, marco teórico y algunas de las vivencias registradas en los diarios de campo referidas a través de los diálogos por ejemplo: respecto

a el por qué los compañeros ven como desventaja que a ellos no se les apoye en las actividades o examen en el caso del grupo de Cristófer y es aquí donde desde una observación participante se hace una reflexión y se retomaron fragmentos de diálogos, para analizar la construcción de significados de los alumnos y formas de interactuar.

La IA pasará por cuatro fases conforme lo señala Bausela (2004) mismos que siguen un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción observación, y reflexión-evaluación. Durante el proceso de IA es descrito con matizaciones diferentes según autores en cuanto a su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot...) a continuación se describen las cuatro principales fases señaladas por Bausela (2004) y a su vez se explicará que se realizará en cada una de las fases desde nuestro interés de estudio.

En la fase diagnóstica se implementaron actividades necesarias para recabar información de un diagnóstico de la situación algunas son; formulación del problema, recogida de datos, trabajo de campo, análisis e interpretación de datos, y discusión de resultados y conclusiones. En este sentido para la investigación se aplicaron cuestionarios que me permitieron por un lado la obtención de un sociograma, donde cada pregunta retoma elementos teóricos sobre identidad individual y colectiva. Lo anterior nos dará un esbozo de cómo se perciben entre compañeros dando paso a la siguiente fase.

De la fase anterior en cierta medida al implementar la actividad del topo con gafas permite en un primer momento tener una mirada de las percepciones de los alumnos y aunque no es la totalidad si permitió conocer más elementos de cómo abordar y acompañar a los estudiantes en determinadas formas de percibirse y etiquetarse para sumarse a un trabajo en las formas

de relacionarse. Además de tener dentro de la I-A una reflexión clave para intervenciones posteriores.

En la fase de desarrollo, se realizó un plan de acción que permita, aquí se desarrolla un plan críticamente informado en base a la problemática para dar una propuesta de trabajo a lo observado. Aquí pondremos en juego un diseño de actividades que retomen elementos del cuestionario y entrevista estos se sistematizaran a partir de una agenda de trabajo donde se proyecte hacia una intervención.

En la fase de acción, se actúa para poner en práctica y la observación en sus contextos que tienen lugar. En este sentido se tomaron algunos videos, fotografías y en su caso traducciones de las mismas y cada sesión está acompañada de un diario de campo a su vez situaciones que atañen al tema de interés desde los elementos de un marco teórico de la interculturalidad.

En la última fase de reflexión-evaluación, se analiza el trabajo realizado de la planificación para conocer los resultados de la intervención. Se hará una relación entre los aspectos prácticos es decir lo vivido en cada una de las sesiones correlacionando con aspectos teóricos señalados en el marco teórico, estableciendo reflexiones y conclusiones.

A continuación se señalan los instrumentos que se implementaron durante la investigación, de manera simultáneamente se explicarán en que consiste cada uno a partir de Hernández (2003) y de manera paralela se referirá con apoyo de los anexos a los instrumentos realizados para llevar a cabo la investigación, así mismo cabe resaltar que estos se diseñaron en consideración de categorías de conceptos y categorías de análisis que se refieren en el apartado de la escuela bajo el enfoque de la interculturalidad por señalar algunos identidad individual y colectiva, lo anterior puede ser

observado en las matrices (Ver anexo 1) para conocer los orígenes de los mismos.

Sumado a lo anterior la recolección de los datos se hará de manera mixta donde conforme a lo señalado por Hernández (2003, p. 304) señala que para recolectar datos tienen que ser pertinentes sobre variables, sucesos, contextos, categorías, comunidades u objetos involucrados en la investigación.

Recolectar los datos implica tres actividades estrechamente vinculadas entre sí:

-Seleccionar un instrumento o método de recolección de los datos entre los disponibles en el área de estudio en el cuál se inserte la investigación o desarrollar uno. Este instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario no podemos basarnos en resultados.

-Aplicar ese instrumento o método para recolectar datos. Es decir, obtener observaciones, registros o mediciones de variables, sucesos, contextos, categorías u objetos que son de interés para nuestro estudio.

-Preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas para que se analicen correctamente.

A continuación, se hace descripción de los instrumentos a utilizar durante nuestro proceso de investigación: cuestionario, escala tipo Likert, diario de campo, sociogramas y uso de fotografías.

El Cuestionario es el instrumento más utilizado para recolectar datos, un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, los cuestionarios pueden ser de preguntas abiertas o cerradas Hernández (2003, p. 391).

De lo anterior para los fines de la investigación se implementaron cuestionarios de preguntas abiertas, retomando el cuestionario de interacciones que se implementa desde la intervención de la UDEEI, se replantea y se hace uso de las preguntas, pero de un modo no solo individual, sino grupal, ya que para el tipo de investigación a realizar es necesario y de mayor utilidad conocer la opinión, pensamientos e ideas de los alumnos, es por ello que a través de las preguntas que se plantean desde su cotidianidad al interactuar se diseñaron desde lo que se observaba en el salón de clases a partir de la forma en que se relacionan.

De lo anterior se aplicaron 40 cuestionarios de inicio, de los mismo se realizará un análisis e interpretación desde el planteamiento teórico (Ver anexo 1)

Otro instrumento que se sumó al cuestionario y compartió un espacio físico en él fue la escala tipo Likert, este instrumento tiene como antecedente que fue desarrollado a principios de los años 30, por Rensis Likert, agregando que es un instrumento que se utiliza de manera vigente y popularizado.

Consiste en un conjunto de Ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuáles se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala y a cada punto se le asigna un valor numérico (Hernández, 2003, p. 368).

Otra condición sobre la escala Likert es que a veces se acorta o se incrementa el número de categorías a elegir para responder la pregunta, esto dependerá de la necesidad a investigar, en este caso en el diseño que

se realizó se fusionan cuestionario y escala Likert, desde la escala se plantean cinco preguntas, con cinco categorías que den probable respuesta.

La construcción de las preguntas fue a través de lo que se observó en el aula, principalmente las muestras de rechazo entre ellos, por tanto las preguntas se elaboraron con intención de conocer si ellos rechazaban a sus compañeros o bien a ellos los rechazaban sus compañeros, nuevamente (Ver anexo 1) en este caso ambos instrumentos tanto el cuestionario como escala Likert permitió obtener información sobre con quien o no se relacionan y en qué momentos se muestran o demuestra rechazo los alumnos.

Conforme a lo compartido en el cuestionario genera, ya sea que se les excluye o excluyen, donde de manera más específica refieren sus experiencias y sus motivos. Se aplicó un segundo cuestionario en este caso cuestionario tipo A (ver anexo 2) y cuestionario tipo B (Ver Anexo 3), para que el alumno lo responda de manera escrita en el caso del cuestionario A, se pretende conocer por qué el alumno actúa o percibe de determinada manera a sus compañeros y les excluye, en el caso del cuestionario B, conocer del alumno que es excluido cómo él se percibe y como siente que lo perciben los demás. Lo anterior, así como se refirió en el apartado teórico, permite conocer esa identidad individual y esa identidad colectiva. Sumando a ello el referente que tienen sobre diversidad y exclusión conociendo de esta última que motivos les lleva a rechazarse entre sí.

Las respuestas de ambos cuestionarios A y B, se construyeron a partir de lo que se observaba en el aula, desde como actuaban los alumnos que eran rechazados, lo que referían de manera verbal y actitudinal. Hubo facilidad en la aplicación, debido a que de manera escrita y confidencial los alumnos referían sus pensamientos, entonces esto causaba de cierta manera un

espacio libre de expresión y de escucha y esta información obtenida permite aportar al tema de interés como se puede intervenir desde el origen del tema sentido.

Un instrumento retomado desde la práctica docente en servicio, pero resignificando su uso y la información que el mismo proporciona es el sociograma teniendo como referente a Urbina (2018) hace alusión que para comprender la dinámica de las relaciones sociales entre pares dentro de la escuela puede orientar la toma de decisiones estratégicas para mejorar la convivencia. Los sociogramas son fotografías de un momento particular de esas relaciones son una herramienta útil para su descripción, análisis y reflexión.

Asimismo, se elaboraron los sociogramas y una red de sub-grupos. Dando un análisis del entramado social a través de redes y proporcionando información que no es percibida a simple vista.

Conforme el planeamiento de Urbina (2018) los sociogramas son una herramienta útil no sólo para la comprensión de las dinámicas relacionales en la escuela, sino también para la programación estratégica de acciones sistémicas de mejora de sus relaciones, y con ello reflexionar sobre las dinámicas relacionales en el aula y también las creencias docentes.

En este último aspecto quiero mencionar la mirada y el uso que le di al sociograma se resignifico en el sentido que anteriormente hacia uso de él de una manera focalizada, donde el alumno “señalado” era el que estaba “mal”, el que tenía que modificar para ser “aceptado” por los demás. Sin embargo, actualmente me permite ver que no es así y que somos un todo los que tienen que sumarse a estas relaciones interpersonales, pero lo

interesante del sociograma es conocer los motivos que les llevan a tomar esas percepciones entre compañeros.

A los instrumentos anteriores se suman la técnica que apoyará las observaciones recabadas a través de las fotografías.

El uso de la Fotografía es para dar referencia del escenario, de los actores y las situaciones de los momentos captados de mayor significado, para dar mayor soporte a la investigación, esta técnica se suma para que, a través de la observación, se triángule con otros datos por ejemplo los planteamientos de autores y las expresiones de los participantes registrados a través del diario de campo.

Para tomar captura de las fotografías, se solicitó autorización, y este fue concedido, antes de fotografiar a los individuos, situación que se realizó previamente. A su vez se hace uso de las fotografías y se hace referencia de las mismas en el proceso de intervención como parte de compartir, analizar y evidenciar el trabajo realizado.

De los instrumentos anteriores su suma este último que vienen a recopilar lo que los otros instrumentos captaron y a través de un registro de lo acontecido en la intervención, se realizará a través del uso del diario de campo, de acuerdo a lo referido por McKernan (1999) es una técnica narrativa, con un registro personal de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor en relación a su objeto de estudio. Algunos elementos que lo pueden conformar son: fechas, lugar, registrar hechos o relatos interpretativos en el caso del diario de campo que se utilizará para la investigación considera algunos de los elementos anteriores (Ver Anexo 4).

Conforme al autor existen diferentes tipos de diarios sin embargo durante esta investigación-acción se hará uso de un diario de tipo registro cronológico entendiendo por este que más que una anotación de “relatos”, es un registro abierto a las transacciones y los acontecimientos destacados realizados durante el día, el profesor puede utilizarlo para documentar su propia aula como historia de casos.

Para lo anterior se lleve un diario de campo que me permitió registrar datos significativos de cada sesión durante la intervención y con ello recordar elementos importantes sobre lo que piensan, pero también cómo evolucionan en ese pensar de las percepciones y manera de relacionarse entre ellos. Por tanto, se retomarán aquellos diarios de campo cuya información sea relevante para la investigación.

Es un trabajo mixto ya que con el uso de instrumentos cuantitativos se realiza el análisis de los mismos en cualitativo, cuya interpretación a través de la observación participante se hizo uso de la triangulación entendida esta como: “la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (Denzin, 1978; Patton, 1980).

Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de proteger las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1992. p, 92)

En el sentido anterior, las respuestas proporcionadas de manera escrita a través de los cuestionarios y escalas Likert se complementaron con las propuestas de los autores que se refirieron en el marco teórico.

A continuación, se presenta la matriz, donde se retoman algunos de los conceptos destacados en el marco teórico a través de las citas textuales y ahora se presentan en sub-categorías como son: Identidad individual, identidad colectiva, diversidad, diálogo de saberes, interculturalidad, y diversidad, mismos que se relacionan con la elaboración y construcción de los instrumentos.

Problema: Entre compañeros de aula se perciben como diferentes y esto genera desencuentros que repercuten en sus interacciones en sus diferentes contextos escolares.	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA VARIABLES	CÓDIGOS	CUESTIONARIO ITEMS	ENCUESTA A TRAVES DE CUESTIONARIO ITEMS	OBSERVACIÓN ITEMS
<p>Interrogante: ¿Las diferencias deben generar desencuentros?</p> <p>¿Por qué es difícil generar espacios de interacción entre iguales y resaltan las diferencias?</p> <p>Hipótesis de acción: El reconocimiento de la diversidad permite un marco de respeto e inclusión</p> <p>Generar Diálogos de Saberes es un punto de partida para el reconocimiento de la diversidad y la práctica de un reconocimiento reflejo no solo en el discurso sino en la práctica.</p> <p>Supuesto de Intervención: Las actividades dentro del aula en las siguientes modalidades: Individual, parejas, triadas y quipos y grupal permiten diálogo de saberes y opiniones.</p>	Diversidad Interculturalidad inclusión	-Identidad individual: diferencias Mismidad Normalidad Diálogo de saberes -Identidad colectiva: Diferentes Anormalidad Otridad Alteridad	<p>CUESTIONARIO PARA ALUMNOS: Percepciones que se tienen entre compañeros a partir de su convivencia cotidiana por medio de la resolución de preguntas, sobre todo lo que responden en el ¿por qué? De cada pregunta ya que esto dará pauta a que ocasiona que tengan una imagen del compañero. Estas observaciones referidas en los por qué son las que se tomaran en cuenta para el plan de intervención. Ejemplos de percepciones que mencionan los alumnos y estas son a partir de cada rasgo que se tiene dentro de una cultura.</p> <p>Opiniones, percepciones, actitudes, disposiciones, y juicios que mencionan los alumnos. Comportamientos de los alumnos por medio de escritos. En el caso de los sociogramas los símbolos serán los siguientes: Círculo: niña Triángulo: niño El número adentro de alguna de las figuras anteriores indica el número de lista del alumno (a).</p>	<p>Cuestionario para alumnos:</p> <p>1.- ¿Anota el nombre de un compañero con quien te gustaría sentarte para trabajar una actividad de la escuela y explica por qué? 2.- ¿Anota el nombre de un compañero con quien te gustaría jugar o divertirte en la escuela y explica por qué? 3.- ¿Con quien de tus compañeros no te gustaría trabajar ni jugar y explica por qué? Con la información anterior se realizarán tres sociogramas: preferencia intelectual, preferencia social y rechazo.</p> <p>¿Ha rechazado a alguien en tu salón? ¿Te han rechazado en tu salón? ¿Ha observado a algún compañero que no acepte a otro? ¿En tu salón hay niños que no son de tu agrado? ¿Cuándo hacen una actividad en el salón excluyes a tus compañeros? ¿Te sientes aceptado en tu grupo?</p>	<p>CUESTIONARIO (A)</p> <p>1.- ¿Cómo te describes cuando te relacionas con los demás? 2.- ¿En el grupo hay niños diferentes o iguales? ¿Por qué? 3.- ¿Cuando alguien no es de tu agrado en el salón, como lo expresas? 4.- ¿Consideras que en el salón hay un trato igual para todos? ¿Por qué? 5.- ¿Si un compañero de grupo que no es tu amigo y te cae mal te pide ayuda, le apoyarías? ¿Por qué? 6.- ¿Cuándo vas a realizar un trabajo en el salón de clases y te piden formar equipos en que te fijas para escoger a los integrantes? 7.- ¿Cómo te gusta tratar a tus compañeros? 8.- ¿Cómo te gusta que te traten tus compañeros? 9.- ¿Qué es lo que no te agrada de tu grupo?</p> <p>CUESTIONARIO (B)</p> <p>1.- ¿Cómo te describes físicamente y académicamente? 2.- ¿En el grupo hay niños diferentes o iguales? ¿Por qué? 3.- ¿El trato en el salón es igual para todos? ¿Por qué?</p>	<p>Observación participante y registro de las mismas por medio del Diario de Campo, en los diferentes ámbitos donde interactúan los alumnos de una manera natural, registrando conductas, actitudes y diálogos de los alumnos a partir del tema de interés algunas podrían ser:</p> <p>Dentro de aula: ¿Cómo se refieren al otro compañero?</p> <p>¿Qué causa que se rechacen entre compañeros?</p> <p>¿En qué momentos se presenta más esta situación de rechazo?</p> <p>Formato de Diario de Campo con los siguientes apartados: Grupo Datos generales: -Fecha -Situación Observada -Lugar y Actores Descripción del Hecho Análisis Fundamentación Teórica Bibliografía</p>

			<p>Alguna de las figuras anteriores punteadas indica niño o niña con discapacidad. Flecha en sentido a → Significa que el niño o niña elige al niño (a) que apunte la flecha. La flecha ←→ Indica que ambos alumnos se eligen. Posteriormente cada sociograma se interpretará en prosa. Las preguntas restantes del cuestionario se contestan en base a la escala Likert en base a: siempre, a veces, y nunca. Y las anteriores se mostrarán en una gráfica de barras según la frecuencia de respuestas en cada pregunta.</p> <p>CUESTIONARIO (A) Y (B) Percepciones que se tienen entre compañeros a partir de su convivencia cotidiana por medio una encuesta a través de cuestionario aplicado hacia dos poblaciones: alumnos que excluyen a compañeros (Cuestionario A) y alumnos que son excluidos (Cuestionario B). Donde las preguntas serán abiertas y estas se responderán de manera escrita y posteriormente entre entrevistado y entrevistador se socializarán y dicha conversación se grabará vía audio. Cada pregunta dará pauta a que se conozcan los elementos que ocasiones la imagen del compañero y lo anterior permitirá retomar</p>		<p>4.- ¿Qué comentarios hacen los compañeros de ti? 5.- ¿Quiénes son tus amigos y por qué? 6.- ¿Te gusta trabajar en el salón en pareja o equipos? ¿Por qué? 7.- ¿Cómo te sientes en tu grupo? 8.- ¿Cómo te gusta ser tratado? 9.- ¿Qué te agrada de tu grupo? 10.- ¿Qué no te agrada de tu grupo?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

			<p>elementos para la intervención.</p> <p>Ejemplos de percepciones que mencionan los alumnos y estas son a partir de cada rasgo que se tiene dentro de una cultura.</p> <p>Opiniones, percepciones, actitudes, disposiciones, y juicios que mencionan los alumnos.</p> <p>Comportamientos y actitudes de los alumnos por medio de escritos.</p> <p>Análisis de Videos por medio de Transcripción.</p> <p>DIARIO DE CAMPO</p> <p>Formato con los siguientes apartados:</p> <p>Grupo</p> <p>Datos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fecha -Situación Observada -Lugar y Actores <p>Descripción del Hecho</p> <p>Análisis</p> <p>Fundamentación Teórica</p> <p>Bibliografía</p>			
--	--	--	---	--	--	--

A partir del diseño de la matriz se da un panorama general respecto al tema de interés, las categorías y sub categorías, variables que lo atañen y para éstas los códigos que dieron pauta al diseño de Ítems reflejos en el cuestionario y entrevista.

Con lo anterior se retoman los instrumentos, pero ya en su aplicación con el grupo 6ºB y se recaba una información diagnóstica que nos permitirá tener una mirada mayormente sistematizada del tema de interés y posterior a ello tomar las decisiones para una intervención y concluirá en un análisis de la misma.

CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO Y PLANEACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN.

4.1 Diagnóstico.

El trabajo de campo se desarrolló en una escuela primaria pública de la Ciudad de México con 14 años de antigüedad a la que asiste una población de nivel socio-económico medio y bajo. Se hicieron observaciones de un grupo cuando estaba en 5º año y la intervención ya en 6º año.

La pretensión del diagnóstico se centra en las formas en que los alumnos se relacionan a partir de cómo se perciben al interior del aula y con ello esta información retomarla en la intervención para realizar acciones que favorezcan su interacción.

El diagnóstico se realizó a partir de una observación participante, propiamente las interacciones entre los alumnos y para encontrar una forma de sistematizar lo visto, se aplicó el cuestionario para el alumno (anexo 1), este fue aplicado a todo el grupo 6ºB un total de 40 alumnos.

Antes de iniciar con la información recabada con los alumnos durante la investigación, se comparte también un diagnóstico realizado con los docentes respecto a sus perspectivas en cuanto a diversidad, inclusión y diversidad. Esto con la finalidad de conocer su perspectiva y con ello como se enfrentan al trabajar con la diversidad y esta como mira como ya sea en desventaja y reduciendo la respuesta solo para algunos alumnos y no ver su totalidad. Y esto como limitaría o impulsaría en trabajo al interior del aula.

4.2 Perspectivas de los docentes sobre diversidad, inclusión e interculturalidad.

Para conocer la concepción que los docentes tienen sobre diversidad, inclusión e interculturalidad, en la escuela donde se realizó este trabajo, se les hicieron 4 preguntas; ¿Qué es la diversidad? ¿Qué entiende por la palabra inclusión? ¿Qué entiende por la palabra interculturalidad? Y por último Usted ¿Trabaja con las diferencias o con los diferentes y por qué? Lo referido en cada pregunta por parte de los docentes se muestra en el siguiente cuadro, cuyos nombres han sido sustituidos por seudónimos para salvaguardar su identidad (Taylor y Bogdan, 1992, p.47).

Para referir la construcción de cada concepto se manejó un sombreado de tres colores: color verde, para aquellas respuestas cuyos discursos hacen uso de conceptos en un enfoque intercultural, en color azul para quienes muestran acercamientos a conceptos desde un enfoque intercultural y en color café para quienes se alejan o desconocen dichos conceptos desde un enfoque intercultural.

Preguntas realizadas a docentes el día 13 de abril del 2017.

Profesor (a)	¿Qué es para usted la Diversidad?	¿Qué es para usted la Inclusión?	¿Qué le dice la palabra Interculturalidad?	¿Usted Trabaja con los diferentes o con las diferencias? ¿Porque?
Profesor. José A cargo del Aula digital TIC.	Es un todo donde se incluyen todas las formas de pensamiento creencias.	Incorporar a la gente que no pertenece nuestra cultura a las actividades cotidianas.	La concurrencia entre diferentes tipos de cultura donde hay elementos a fines.	Yo trabajo en la diversidad. No es lo mismo con un compañero que lo que necesita otro compañero.
Profr. Ernesto A cargo del grupo 6ºA	Hace referencia a las distintas manifestaciones culturales y	En incorporar a las minorías a las actividades del trabajo colectivo.	La relación que se establece entre las diferentes culturas y formas de pensar.	Procuró tratar con los diferentes porque nuestra materia de trabajo son personas y sujetos.

	formas de pensar.			
Profr. Román A cargo del grupo 4º A	Pues es como una extensión a algo a lo que uno quiere enfocarse, en donde podemos tomar de todo lo que hay para poder desarrollar algo que uno desea aplicar.	La forma de cómo podríamos enseñar o como aplicaríamos la enseñanza al alumno para que lo entendiera correctamente empezando por lo básico.	Sería una aplicación a la motivación a la falta de cultura que no tienen los alumnos de diversas áreas como valores, lectura, educación, formación etc. Así lo entendería yo.	Con ambas porque primero empezaría por diferentes que siempre va a existir algo que lo distingue no puede ser igual a algo y con las diferencias en que las características varían.
Profra. Anita A cargo del grupo 3º A	Para mi es el conjunto de personas con diferentes creencias, pues es que diversidad se refiere a todo diversidad de pensamientos, creencias, vestimenta, actitudes.	Es integrar a una persona a un grupo.	Hago referencia a una diversidad de cultura.	Con los diferentes en si trato de trabajar con los diferentes porque el problema debe ser en el niño sin que se le trate de manera diferente no trabajo con las diferencias sino desde la necesidad de él o ella.
Profr. Rogelio A cargo del grupo 3º B.	Que debemos tener niños de todo tipo.	De que todos los niños deben estar incluidos en una escuela en un salón de que no los excluyamos que estén igual en un salón que no haya exclusión.	No pues ni idea, es entre compañeros darnos ideas, nosotros vamos a una escuela y ellos van para allá.	Yo con todos. Porque todos deben estar incluidos.
Profr. José A cargo de grupo 4º B	Pues que cada persona actúa y piensa de diferente manera y eso en un momento dado nos ayuda a enriquecer ¡no!	Pues que debemos tratar de que todos estén integrados que nadie quede fuera de, cuando se trabaja en equipo.	Pues este, la unión de varias culturas o mezcla de.	Yo creo que es con los diferentes ¡no! Porque cada uno de los niños es diferente entre sí.
Profra. Ma. Gisel A cargo del grupo 1º B	Atender a todos los alumnos con sus características personales.	Atender a toda la comunidad educativa sin diferenciar a ninguno.	La cultura que hay entre una comunidad.	Trabajamos con las diferencias. Por lo mismo de que los alumnos son diferentes.
Profra. Grisel A cargo del 2º B	Pienso que es igual a la inclusión donde conviven niños	Que todos estén formando un solo equipo que no podemos	Es por ejemplo cuando conviven niños de diferentes culturas en los	A lo mejor con las diferencias porque para que los niños aprendan y conozcan

	de diferentes culturas, costumbres y tradiciones.	discriminar o apartar a los niños.	salones indígenas, de procedencia indígenas, niños de ciudad niños de campo	unos de otros nuestras raíces, nuestras formas de ser y de pensar. Y que los niños conozcan mundos diferentes pero iguales.
Profesor (a)	¿Qué es para usted la Diversidad?	¿Qué es para usted la Inclusión?	¿Qué le dice la palabra Interculturalidad?	¿Usted Trabaja con los diferentes o con las diferencias? ¿Porque?
Profr. Daniel A cargo del grupo 2º A	Precisamente es la variedad de personalidades, actitudes, aptitudes, vivencias, cultura y educación que forman la personalidad de un sujeto.	Significa que aceptas las individualidades de cada persona y que lo respetas.	Yo lo entiendo como la convergencia de diversas culturas que conviven.	Trato de trabajar con las diferencias de cada persona, porque cada persona posee límites que pueden ir superando de manera individual.
Profra. Marilú A cargo del grupo 5º A.	Que todos los individuos son con características diferentes.	Tomar en cuenta a todas las personas en actividades o acciones a realizar.	Incluir diferentes culturas o relacionar diferentes costumbres, tradiciones, lenguajes, formas de vestir, comunicación, formas de vivir.	Trabajo con los individuos con sus características diferentes sino no los tomaría en cuenta.
Profra. Ana A cargo del grupo 2ºC	Diversas formas de pensar de los alumnos.	Incluir a todos los alumnos.	No sé qué signifique.	Con los diferentes aprendizajes de los niños y las diferentes formas de interactuar de ellos mismos.
Profra. Ma. Georgina A cargo del grupo 6ºB	Que todos somos diferentes.	Anexar y participar a todos los niños en todas las actividades.	Diferentes culturas y compartirlas en el mismo grupo.	Trabajo con las diferencias en primera porque son minoría y segunda en el trabajo trato de que sea heterogéneo para todo y no se sientan más los que supuestamente marcan como diferentes.

<p>Prof. Armando</p> <p>A cargo del grupo 4º C</p>	<p>Que es de muchas formas y características los alumnos, ósea que tiene características muy diferentes y hay diversidad por el lugar donde se hayan desarrollado y de las familias de las que dependen o donde se han formado.</p>	<p>Que se tiene que tomar en cuenta las características del alumno para que no quede fuera de las actividades que se generan dentro del aula y de la escuela.</p> <p>Que se tiene que tener en cuenta a los alumnos en todas las actividades adecuándolos en todas sus necesidades.</p>	<p>Es la relación de varias culturas que se relacionan o que conviven en un espacio determinado.</p>	<p>Con los diferentes por que habría que adecuar el programa a esas diferencias o características que tiene cada alumno y también habría que ver en qué son diferentes psicológicamente o en procesos de aprendizaje.</p>
<p>Profesor (a)</p>	<p>¿Qué es para usted la Diversidad?</p>	<p>¿Qué es para usted la Inclusión?</p>	<p>¿Qué le dice la palabra Interculturalidad?</p>	<p>¿Usted Trabaja con los diferentes o con las diferencias? ¿Porque?</p>
<p>Profesor. Carlos Director Escolar</p>	<p>Son las diferentes características que presentan los alumnos de una comunidad pueden ser; sociales, culturales, lengua, costumbres y de aprendizajes.</p>	<p>Propiciar la convivencia, la relación entre todos los miembros de un grupo. Promoviendo la comunicación, el trabajo, el respeto, la empatía y la participación de todos los miembros de un grupo o comunidad escolar.</p>	<p>La interrelación, intercambio, convivencia entre diferentes culturas.</p>	<p>Yo creo que con las diferencias porque entiendo que como seres humanos todos vamos a tener diferencias de pensamiento, diferencias en cuanto a la formación de cada miembro de la comunidad, diferentes formas de pensar, de actuar y de resolver los problemas justamente hablando de las diferentes formaciones tanto académicas como de experiencia, es decir la formación académica es una, pero también otra es la experiencia. Trabajo con todos alumnos, padres de familia, y docentes a pesar de que cada uno es diferente y un trabajo muy importante como director es llegar a un acuerdo mediante el consenso para fijar metas y objetivos en común.</p>
<p>Profesora. Marisol</p>	<p>Pueden ser personas con diferentes</p>	<p>Que toda persona tiene derecho a ser incluida en las actividades a</p>	<p>Integrar diferentes culturas en un lugar o en una sociedad.</p>	<p>Con las Diferencias porque son con las habilidades y</p>

A cargo de la sub- dirección administrativa.	formas de ser y de pensar.	realizar independientemente de las barreras que enfrenten. Bueno es incorporar a todos.		capacidades con las que cuenta mi alumno.
Profesor. Ignacio Promotor de Lectura.	En una sociedad hay diversidad de género, de pensamiento, de costumbres y de familia.	Incluir todos los que se encuentran en una misma comunidad debe ser incluido independientemente de su posición. Más ahorita con la nueva ley que se está aprobando de que no debe de haber discriminación.	Un lugar que genera su propia cultura.	Trabajo con los diferentes tipos de pensamiento, actitud, personas, comportamientos que son los niños y los padres de familia, inclusive toda la comunidad escolar. Porque me gustan los retos y porque me gusta mi trabajo.
Profesor (a)	¿Qué es para usted la Diversidad?	¿Qué es para usted la Inclusión?	¿Qué le dice la palabra Interculturalidad?	¿Usted Trabaja con los diferentes o con las diferencias? ¿Porque?
Profr. Carlos Educación Física.	Que este abierto a aceptar a diferentes personas con sus puntos de vista. Es aceptar los puntos de vista de las demás personas y estar abiertos a trabajar en equipo y escuchar los puntos de vista de los demás y estar de acuerdo.	Incluir a todos los chicos en todas a las actividades por ejemplo Emiliano independientemente de sus características físicas, sociales y culturales, bueno para mí es incluirlos en todas las actividades y relacionarlos con todos sus compañeros que hagan equipo.	Relacionar varias culturas que traen los niños de otros lugares por ejemplo en otra escuela tengo niños de abasco, la forma de hablar es otra, traen otras costumbres y formas de comportarse y trabajar y quieras o no son otras características de estados. O en otra escuela tuve alumnos chinos y veo que a los niños les cuesta aceptarlo y se burlan de ellos.	Trabajo con las diferencias porque en todos los grupos hay diferencias entre ellos y debo de trabajar para sociabilizar.
Profra. Heidi A cargo del grupo 1º A	Es distintos o diferentes culturas.	Incluir a las personas a ciertas actividades a realizar.	Como un espacio de Cultura.	Pues con las dos porque con las diferentes en este caso con los niños porque unos necesitan más apoyos que otros y con las diferencias porque tiene igual diferentes estilos de aprendizaje.
Profra. Lourdes A cargo del grupo de alfabetización.	Las diferentes características que pueden tener nuestros alumnos, cada uno es	Acción de incluir todos en las actividades no importando su sexo, edad, condición social etc.	Es cuando un individuo posee una cultura, al formar un grupo de individuos se presenta la interculturalidad, cada quien tiene sus	Con las diferencias porque cada alumno tiene diferencias y precisamente se respetan las diferencias de cada alumno, tenemos

	irrepetible y único.		costumbres, usos y tradiciones.	cada año grupo heterogéneos.
--	-------------------------	--	------------------------------------	---------------------------------

La relevancia de los datos conjuntados en el cuadro anterior, es conocer la mirada que tienen los docentes respecto a la inclusión e interculturalidad y hacer una posible interpretación de lo que dicen y de cómo esto puede o no interferir en el trabajo realizado con alumnos. Es decir, reflexionar que en ocasiones se puede tener discursivamente el concepto, mostrar al mismo otra actitud y lo anterior nos ayuda a tener presente la conceptualización, para trabajar conforme a ello en el aula.

Del análisis a las respuestas observando que es fluctuante la construcción de concepto que cada docente tiene respecto a interculturalidad, inclusión, diversidad y la pregunta ¿Trabaja con las diferencias o con los diferentes? Haciendo una lectura de cada constructo referido por los docentes, estos se agruparon y relacionaron con los diferentes autores revisados en la línea. Es como podemos referirlos de la siguiente manera. En cada pregunta primero se refiere la expresión de docente, posteriormente se relaciona con planteamientos de autores sean o no desde un enfoque intercultural.

Los docentes consultados, definen interculturalidad como: “un conocimiento que las personas tienen al pertenecer a determinado grupo y que esto determina sus aprendizajes y bagaje cultural en el sentido de cúmulo de conocimientos”, “diferentes culturas”, “incorporar gente que no pertenece a nuestra cultura”, “incorporar a las minorías”, “diversidad de cultura”, “integrar a una persona a un grupo”, “cultura que hay entre una comunidad”, “culturas en los salones indígenas”, “convergencia de diferentes culturas que conviven”, “incluir diferentes culturas o relacionarlas, cultura y compartirlas”, “con las diferencias porque son minorías”, “anexar y participar a todos los niños en todas las actividades”, “varias culturas que se relacionan o conviven”, “integrar

diferentes culturas”, “un lugar que genera su cultura”, “un espacio de diferente cultura”, “un individuo que tiene su propia cultura y al relacionarse con otros es el momento donde se hace la interculturalidad”.

Al parecer los docentes conceptualizan cultura como un conjunto de rasgos, costumbres y tradiciones pertenecientes a una etnia. Esta conceptualización, coinciden con lo que señalan autores como Franz (1961), UNESCO (2005) y Dietz (2011), en el sentido que las personas tienen o no cultura a partir de un cumulo de conocimientos, y es por ello que también lo refieren como alguien que con base a su cultura y al momento de relacionarse con otro es donde se aparece la interculturalidad.

Por otro lado, desde el enfoque de la línea de pedagogía de la diferencia y la interculturalidad propiamente desde el planeamiento de Aguado (2005) refiere que es importante visibilizar que lo que los alumnos son y saben porque es un conocimiento útil. En este sentido, sus aprendizajes y saberes previos son diversos, válidos y no se pueden estigmatizar a un mayor o menor valor. Agregando también que el conocimiento cambia, muestra diferentes enfoques, lo que se aprende tiene relación con lo que se vive y se piensa. Por tanto, es cambiante y diverso, así como las personas que lo conforman como parte de su diversidad.

De cierta manera la conceptualización de los docentes, sobre la interculturalidad es congruente con lo que maneja la SEP.

La interculturalidad, como proceso de transformación, tiene la posibilidad de hacerse realidad en el sector educativo en el abordaje de los programas de estudio de forma integral y permanente desde los ámbitos: epistemológico o del conocer; el cual hace posible que los

alumnos comprendan la diversidad de lógicas y formas de convivencia de los pueblos indígenas, reconocer el carácter relativo de los conocimientos en cada cultura; el ámbito ético o del elegir, favorece la toma de postura ante las diversas culturas, con bases de justicia y equidad para propiciar el autoconocimiento, autoestima, autorregulación y habilidades para el diálogo y la argumentación; y el ámbito lingüístico o de la comunicación, el cual fomenta el conocimiento y reconocimiento de la valoración de las lenguas indígenas y de otros idiomas internacionales que permiten fortalecer sus competencias comunicativas. (2015, p.10).

De acuerdo al enfoque intercultural (Santos, Skliar, Gentilli entre otros), podemos decir que los planteamientos de los docentes y de la SEP (Educación Especial) respecto a para quienes es la interculturalidad (indígenas y/o migrantes) pueden considerarse limitado a grupos indígenas ya que sólo se asocia la interculturalidad a un encuentro entre dos o más culturas. Asociando a esto el concepto de cultura se cierra a un conjunto de rasgos distintivos propios de un grupo étnico. Así se considera que en el momento de interactuar intercambia ideas o experiencias, es donde surge la interculturalidad.

Lo anterior podría representar un riesgo en el sentido que, si el docente vislumbra a la cultura como una concepción de cúmulo de conocimientos en el alumno, entonces se podría “valorar” más o “reconocer” menos a partir del cúmulo de conocimiento de los alumnos y con ello invisibilizar al alumno que no tiene los “conocimientos idóneos”. También se limitaría a que la interculturalidad solo se podría trabajar en un grupo cuando los alumnos pertenecieran a un grupo étnico cayendo a una focalización a los grupos étnicos y el no implementar una mirada intercultural como un todos y parte de

esa diversidad nos restaría en ampliar los horizontes donde converjamos todos.

Por tanto, el docente desde la interculturalidad tiene la mediación para promover interacciones que permitan a nuestros alumnos y a nosotros mismos comunicar sus ideas y aprender con el que llamamos otro.

Es necesario relevar que la interculturalidad hace referencia a todos los alumnos y no solo a una parte de ellos como es el caso de los grupos indígenas, ya que entonces que caería en focalizar a los alumnos, no solo desde el discurso sino también en su actuar al interior del aula.

Respecto al concepto de inclusión, pareciera que los docentes tienen mayor familiaridad en el término ya que desde SEP, hay difusión de mismo. En lo que dicen pueden advertirse dos miradas.

La primera es una mirada congruente con el modelo integrador, impulsado en los 90s para la atención de las personas con NEE con o sin discapacidad. La integración se planteó como atención plenamente educativa. Los docentes mencionan frases como: “incorporar a la gente que no pertenece nuestra cultura”, “incorporar a las minorías”, “es integrar a una persona a un grupo”, “anexar y participar a todos los niños en todas las actividades”.

Podemos ver que, pese a que actualmente en educación básica se habla de inclusión, conserva una mirada integradora, donde al diferente y las minorías (Fanón, 1961), pareciera se les hace un espacio en los servicios educativos, cuando es un derecho ya señalado en los artículos de la constitución, ley general de Educación y convenciones ya referidas.

La segunda mirada que se identifica en las respuestas, es más próxima a la inclusión. Todo niño independiente de su condición, tiene derecho a una educación y, por tanto, todos forman parte del grupo y la escuela. Esto se advierte en frases como: “integración”, “incluir” y señalan mucho la importancia de no marcar diferencias, pero también hablan de inclusión como una acción, “Que todos los niños deben estar incluidos en una escuela en un salón de que no los excluyamos”, “Que todos estén integrados que nadie quede fuera de”, “Atender a toda la comunidad educativa sin diferenciar a ninguno”, “Todos estén formando un solo equipo”, “Significa que aceptas las individualidades de cada persona y que lo respetas”, “Tomar en cuenta a todas las personas en actividades”, “Incluir a todos los alumnos”, “Propiciar la convivencia y la relación entre todos los miembros de un grupo”, “Que toda persona tiene derecho a ser incluida en las actividades”, “Incluir todos los que se encuentran en una misma comunidad debe ser incluido independientemente de su posición”, “Incluir a todos los chicos en todas a las actividades, por ejemplo Ernesto, independientemente de sus características físicas”, “Incluir a las personas a ciertas actividades a realizar”, “Acción de incluir todos en las actividades planeadas”.

Con relación a la pregunta ¿Qué es para usted la diversidad? Los docentes refieren frases como las siguientes: “incluyen todas las formas de pensamiento, creencias”, “distintas manifestaciones culturales y formas de pensar”, “en donde podemos tomar de todo lo que hay para poder desarrollar algo que uno desea aplicar”, “es el conjunto de personas con diferentes creencias”, “debemos tener niños de todo tipo”, “que cada persona actúa y piensa de diferente manera y eso en un momento dado nos ayuda a enriquecer no”, “atender a todos los alumnos con sus características personales”, “pienso que es igual a la inclusión donde conviven niños de diferentes culturas”, “costumbres y tradiciones”, “es la variedad de personalidades, actitudes, aptitudes, vivencias, cultura y educación”, “los individuos son con

características diferentes”, “diversas formas de pensar de los alumnos”, “que todos somos diferentes”, “que es de muchas formas y características los alumnos”, “que tiene características muy diferentes”, “son la diferentes características que presentan los alumnos”, “personas con diferentes formas de ser y de pensar”, “en una sociedad hay diversidad de género, de pensamiento, de costumbres y de familia”, “que este abierto a aceptar a diferentes personas con sus puntos de vista”, “es distintos o diferentes culturas”, “las diferentes características que pueden tener nuestros alumnos”.

Podemos visualizar que los docentes comparten la manera de pensar respecto a diversidad indicado que somos todos, que son aquellas características y particularidades, pero nombrándolas en vestimenta, costumbres, religión, formas de pensar, entre otros.

Estas respuestas de los docentes son semejantes a los planteamientos de la SEP, en el sentido de que la diversidad son todos, pero resaltando las diferencias asociadas a la condición de discapacidad o respecto a la población en prioridad, que señala el nuevo planteamiento técnico-operativo de la UDEEI. Desde la línea de interculturalidad y retomando a Santos (2006, p.9).

“Cuando hablo de diversidad no sólo me refiero al alumnado. También hay diferencias que debemos respetar en los profesores y en las profesoras. En este referente se habla que la diversidad somos todos con todo lo que nos conforma y en ese sentido no hay categorías ni agrupaciones.”

Con relación a la pregunta ¿Trabaja con los diferentes o con las diferencias? Que es retomada de Bello (2013), identifiqué en las respuestas de los docentes tres. Tres docentes refieren que trabajan con ambas y esto es lo que dicen:

“empezaría por diferentes que siempre va a existir algo que lo distingue no puede ser igual a algo”, “Yo con todos”, “Porque todos deben estar incluidos”, “pues con las dos porque con las diferentes en este caso con los niños porque unos necesitan más apoyos que otros y con las diferencias porque tiene igual diferentes estilos de aprendizaje”.

Otros docentes señalan que trabajan con los diferentes y sus expresiones son: “con los diferentes porque nuestra materia de trabajo son personas y sujetos”, “yo creo que es con los diferentes ¿no?, porque cada uno de los niños es diferente entre sí”, “trabajo con las diferencias en primera porque son minoría y segunda en el trabajo trato de que sea heterogéneo para todo y no se sientan más los que supuestamente marcan como diferentes”, “con los diferentes por que habría que adecuar el programa a esas diferencias o características que tiene cada alumno”, “trabajo con los diferentes tipos de pensamiento, actitud, personas, comportamientos que son los niños y los padres de familia, inclusive toda la comunidad escolar”, “trabajo con las diferencias porque en todos los grupos hay diferencias entre ellos y debo de trabajar para sociabilizar”.

Y un tercer grupo de docentes refiere que trabaja con las diferencias y sus expresiones son: “trabajo en la diversidad”, “no es lo mismo con un compañero que lo que necesita otro compañero”, “diferentes en si trato de trabajar con los diferentes porque el problema debe ser en el niño sin que se le trate de manera diferente”, “trabajamos con las diferencias, por lo mismo de que los alumnos son diferentes”, “con las diferencias porque para que los niños aprendan y conozcan unos de otros nuestras raíces, nuestras formas de ser y de pensar”, “trato de trabajar con las diferencias de cada persona”, “trabajo con los individuos con sus características diferentes”, “los diferentes aprendizajes de los niños y las diferentes formas de interactuar”, “yo creo que con las diferencias porque entiendo que como seres humanos todos vamos a tener diferencias de pensamiento”, “diferencias en cuanto a la formación de cada

miembro de la comunidad”, “diferentes formas de pensar, de actuar y de resolver los problemas justamente hablando de las diferentes formaciones tanto académicas como de experiencia”, “con las diferencias porque son con las habilidades y capacidades con las que cuenta mi alumno”, “con las diferencias porque cada alumno tiene diferencias y precisamente se respetan las diferencias de cada alumno”, “tenemos cada año grupo heterogéneos”.

En las maneras de expresar de los docentes distingo quienes dicen que trabajan con ambos, y entre quienes se inclinan por determinados alumnos ya sean los diferentes o las diferencias. En este último sentido, la mayoría de los docentes se inclina por las diferencias, se observa una mirada y acercamiento en relación a la diversidad como un todo y no en un sentido focalizado o reduccionista a una población con discapacidad. Para finalizar señalo la mirada sobre la interculturalidad de docente del grupo donde se realiza el proyecto de intervención, la profesora se refiere como un encuentro entre culturas y es el momento en el que interactúan.

Respecto a la inclusión hace alusión a anexar y participar a todos los niños. En el caso de la diversidad refiere que son o somos todos y respecto a trabajar con las diferencias o los diferentes refiere que trabaja con las diferencias en sentido que son las minorías y en segunda en su trabajo trata de que sea heterogéneo para todos y no se sientan más los que supuestamente marcan la diferencia.

El discurso es focalizado, sin embargo, en su actuar docente se preocupa por acompañar a sus alumnos y habla de un todo y de una comunidad heterogénea y no homogénea al momento de dar su clase. Es decir, aun cuando discursiva y teóricamente no haya una claridad puede haber la actitud para dar respuesta a la diversidad de alumnos. El proceso no ha sido fácil para

la profesora no ha sido fácil debido a la dinámica del grupo y ella misma ha tenido que ir cambiando miradas y juicios de valor.

La información arrojada es importante porque permite conocer el panorama y con ello las percepciones que los docentes tienen hacia un trabajo con la diversidad, pero a su vez la oportunidad de promover espacios de diálogo entre pares y compartir experiencias o estrategias de trabajo en beneficio de los alumnos.

4.3 Actividad “El topo con gafas”

Se trata de una actividad nombrada “El topo con gafas” mismas que desarrolle antes de aplicar algún instrumento con los alumnos. Sin embargo me permito dos situaciones: la primera, informar a aquellos alumnos que no usan lentes sobre la importancia que tiene su uso para cubrir una necesidad específica de las personas que los utilizan y conocer que somos diversos y como parte de ello cada quien tiene características propias, la segunda que Cristofer reconozca la importancia utilizar sus anteojos independientemente de los comentarios de sus compañeros y se ubique como un ser con sus características propias parte de una diversidad. Pero al finalizar dicha actividad, observo por un lado que el desconocer historias de vida y la misma diversidad, me puede llevar a hacer juicios de valor sin fundamento.

La actividad realizada me permitió explorar mi interés de estudio y resultó muy significativa para organizar el trabajo que posteriormente hice.

Escuela Primaria
Intervención en Grupo
UDEEI

Actividad: El uso de anteojos y la relación con la discapacidad visual

Grupo 5º B Fecha: 10/Febrero/2016

Propósito: Que los alumnos conozcan la diversidad que existe entre las personas y como parte de esto sus características pero también sus necesidades que permiten aprendamos unos de otros.

Cabe destacar que el desarrollo de la actividad planeada, tomó 60 minutos. Al ingresar al salón los alumnos estaban ubicados de la siguiente manera: hay cuatro filas con mesas binarias y sillas individuales, sentados niño y niña preferentemente se van rolando los alumnos de su ubicación ya que algunos son fijos por estrategia, ya sea de alguna necesidad en particular y otros es para fomentar la socialización. Lo anterior permite ver cómo está distribuido el espacio.

Se encuentran en silencio y trabajando las actividades dirigidas por su maestra de grupo, quien al verme les indica: “guarden sus cosas porque va a trabajar contigo la Maestra Araceli”. Los alumnos siguen la instrucción y prestan atención. Es importante destacar que la profesora de grupo les habla a los niños en primera persona porque para ella significa una atención personalizada a los alumnos, pues al hablar en plural se despersonaliza.

En el siguiente cuadro se presenta la secuencia de la actividad.

Secuencia Didáctica	Materiales	Observaciones
<p>La actividad se dividirá en cuatro momentos:</p> <p>1.- Primero por medio de una presentación de PowerPoint se explicará a los alumnos el significado de la discapacidad visual, en cuantos tipos se divide y con ello los instrumentos y objetos que requiere una persona que la presenta. Durante el trayecto se interactuará a y responderá a las inquietudes de los alumnos.</p> <p>2.- Se proyectará un video que esquematiza como ve una persona sin baja visión y cómo ve una persona con algún diagnóstico de baja visión. Posteriormente a esto se hará la reflexión de la importancia que las personas que presentan algún diagnóstico utilicen los aditamentos que requieren, en este caso se hará mayor énfasis en el uso de anteojos. Y para ello se les proporcionara a los alumnos de manera individual unos lentes de cartón para simular estar en el lugar del otro, mismos que se les pedirá que los porten en ese momento.</p> <p>3.- La maestra Araceli, dará lectura a través de un Power Point el cuento de “Topo con gafas”.</p>	<p>Presentación de Power Point, computadora, cañón y USB.</p> <p>Video sobre “vivir con baja visión” computadora, cañón y USB. 40 lentes de cartoncillo negro.</p> <p>Cuento de Topo con gafas</p>	

4.- A partir de la lectura del cuento a los alumnos se les invitara a cumplir retos en relación al respeto, uso y solidaridad entre compañeros	computadora, cañón y USB.	
--	------------------------------	--

Se muestran las siguientes imágenes de los materiales utilizados en la actividad:

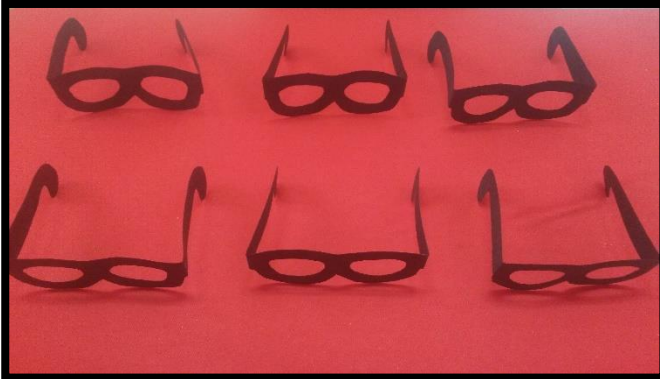


Figura 2. Anteojos de papel que se utilizarán para la actividad con el grupo 5ºB.

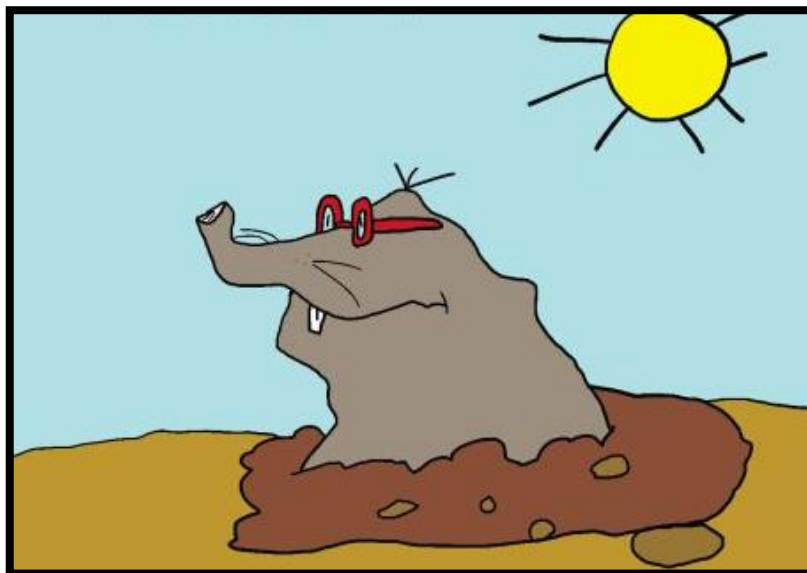


Figura 3. Imagen del cuento "El topo con gafas".



Figura 4. Realización de una actividad exploratoria con el grupo 5º B

Se hace referencia a la figura 2 y 3 para compartir los materiales utilizados durante la actividad exploratoria y en el caso de la figura 4 se muestran a los alumnos del 5º B, dentro del aula en la actividad exploratoria del topo con gafas con la finalidad de trabajar la diversidad y como parte de ello las características y necesidades de cada uno, colocar a los alumnos en el lugar de su compañero Cristofer y en lo individual provocar que Cristofer reflexionará sobre la importancia de hacer uso de sus lentes.

Algunas de las reacciones y reflexiones, posteriores a la actividad por parte de los alumnos y Cristofer fueron:

- ✓ Los alumnos lograron conocer cómo ve una persona con debilidad visual.
- ✓ Todos los alumnos por un momento se pusieron en los zapatos del otro y utilizaron lentes. Posterior a la actividad algunos alumnos se plantearon el reto de utilizar los lentes proporcionados durante la jornada escolar y reconocieron la importancia y necesidad de una persona el utilizar sus lentes.

- ✓ Cristofer comentó: ¡Ya me voy a poner mis lentes! Y reconoció la importancia de utilizar los lentes, mencionando verbalmente, que el al igual que el topo tenía que ser valiente.
- ✓ Hubo participación verbal de Cristofer y frente a sus compañeros expresó que no le gusta cuando me dicen apodos. Algunos compañeros pidieron disculpas públicas y un alumno en particular reconoció que si le decía así a Cristofer y dijo que ya no lo haría.

La experiencia vivida con la actividad descrita, permitió reconocer la importancia y la necesidad de trabajar con mis alumnos sobre las percepciones que tienen unos de otros, no sólo por la condición de Cristofer, sino también por las necesidades de otros alumnos que son excluidos o rechazados por diferentes razones. Además, que permitió iniciar un trabajo conjunto con la maestra de grupo, ya que antes había rechazado intervenir y delegaba el trabajo con estudiantes a la UDEEI, a partir de exclusión que entre ellos se genera, y referir: “Yo ya no puedo más. ¡Apóyame!”.

La actividad exploratoria, fue relevante, pues me dio elementos para analizar, reflexionar y re-significar no sólo mi práctica docente, sino también para visibilizar una problemática al interior del aula. Esto permitió hacer la siguiente pregunta: ¿Cómo generar que dicha percepción entre alumnos, no se torne en etiquetar o segregar sino en un respeto a la diversidad y enriquecimiento entre las mismas?

Retomando la experiencia anterior en la aplicación de la actividad del “Topo con gafas”, las reacciones de los alumnos, la cotidianidad, diálogos ya mencionados, se destacan los siguientes conceptos que se convertirán en las categorías de análisis de este documento, para posteriormente ser retomados

o replanteados desde los aspectos teóricos y posteriormente es por ello que en un primer momento se muestran en el siguiente esquema. Mismo que posteriormente dará pauta a la Matriz de categorías y sub categorías para los conceptos principales de trabajo desde el aspecto metodológico y así articular el uso de los mismos.

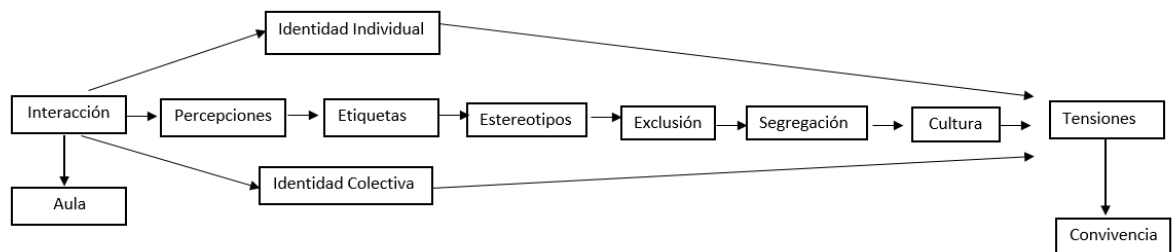


Figura 5. Imagen de elaboración propia, donde se enlazan conceptos que se relacionan con el tema de interés respecto a las interacciones y percepciones entre alumnos.

En la interacción en la interacción en el aula se pueden percibir entre alumnos y de ello generar etiquetas, forjar estereotipos que recaigan en una exclusión y termine en segregar a partir de su identidad individual y colectiva para visualizar de manera más esquemática como estas percepciones se ponen en juego ante las interacciones de los alumnos. Pero no solo basta con la identificación de las mismas sino en reflexionar y cuestionarse como converger en las relaciones entre alumnos desde un enfoque intercultural.

Sumando a lo anterior, desde un marco de acción desde los planes y programas ¿Cómo visualizar trabajo desde lo observado y desde el planteamiento de la SEP? Los que se relacionan con la investigación son:

Hablando de ello desde los planes y programas de 6º grado SEP (2011, p.182) dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética, asignatura que atañe al tema sentido, se hace referencia de ellos a continuación.

Se hace referencia en el plan y programas de 6º grado, que corresponde a los docentes promover aprendizajes, diseñar estrategias y proponer situaciones didácticas para que los alumnos analicen, reflexionen y contrasten puntos de vista sobre los contenidos, con el fin de que distingan los conocimientos, creencias, preferencias y datos que los integran.

4.4 Características del Plan de Estudios 2011.

El plan de estudios (SEP, 2011) es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados para desarrollar el trayecto formativo de los estudiantes.

Su propósito es contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI.

Así mismo orienta al desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del estado laico (SEP, 2011, p.24).

Se destacarán 4 elementos: 1) Principios pedagógicos, 2) Competencias para la vida, 3) Perfil de egreso (rasgos) y 4) Campos formativos. Posteriormente se analizará la Asignatura de Formación Cívica y Ética, propiamente con los

contenidos de 6º grado, resaltando sus relaciones con el tema de interés de este trabajo.

Respecto a los principios pedagógicos, “Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011, p. 26), mismos que se enlistan a continuación conforme la relación de la investigación realizada:

El principio 1, señala que “es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés” (SEP, 2011, p. 27).

En el principio número 3, refiere que un ambiente de aprendizaje es “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales, (SEP, 2011, p. 28).

El principio 4, alude al trabajo colaborativo a estudiantes y maestros, orientando acciones hacia el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo, considerando las siguientes características (SEP, 2011, p. 28).

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.

- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

Y el principio número ocho con respecto a favorecer la inclusión para atender a la diversidad, nos permite tener una mirada de cómo lo conceptualizan y con ello algunas acciones de lo que hacen o no para llevarle a cabo.

Sin embargo, durante mi ejercer docente, observo un trabajo individualizado, donde no se promueve en su mayoría de los casos un trabajo en equipo y se opta por solicitar a los alumnos trabajos individuales. Para algunos, los profesores de grupo, los alumnos no saben trabajar en equipos, se dispersan, hacen desorden. O bien, entre alumnos no gustan de trabajar con sus compañeros, rechazándolos al momento de conformar los equipos y durante la tarea asignada, invisibilizados para participar. Así por ejemplo los equipos siempre están conformados por los mismos integrantes y también siempre son los mismos alumnos que se quedan fuera del cuadro.

Con relación a las Competencias para la vida, hacen alusión a “Movilizar y dirigir todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2011, p.38). Se relaciona con las políticas públicas mencionadas anteriormente (Delors, 1996) y se reafirma la gran influencia de los organismos internacionales en el desarrollo del plan y programas 2011. Siendo cinco competencias para la vida que plantea el plan y programas.

Para el desarrollo del trabajo se retoman solo tres de las competencias para la vida debido a que estas permiten favorecer en los alumnos diálogos, interacciones y toma de decisiones para relacionarse entre sí. Estas se describen a continuación:

Competencias para el manejo de situaciones: Para su desarrollo se requiere; enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida, (SEP, 2011, p. 38).

Esta competencia se retoma para el tema sentido, pues interesa fomentar y desarrollar en los estudiantes la toma de decisiones y la construcción de sus proyectos de vida.

Competencias para la convivencia: para su desarrollo se requiere de empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros para crecer con los demás reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística (SEP, 2011, p.38).

Competencias para la Vida en sociedad: Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP, 2011, p. 38).

Esta última competencia que se retoman algunas palabras clave que invitan a reflexionar en relación con el tema sentido ya que desde los programas oficiales se invita a actuar con juicio propio frente a los valores y normas sociales, proceder a favor de la paz y combatir la discriminación, y es aquí donde nos tendríamos que planear desde una intervención en la práctica cotidiana con los alumnos.

Posterior a ello en el apartado de Perfil de egreso de los estudiantes que cobra relevancia debido a que es necesario conocer que se espera del alumno dentro de su trayecto formativo y como todos los implicados aportamos y formamos parte de este resultado.

Se define como perfil de egreso al “Tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y tiene un papel preponderante en el proceso de articulación de los tres niveles” (preescolar, primaria y secundaria SEP (2011, p.39). Este será la suma de su trayecto en educación básica, lo que indica que en el nivel de primaria se juega un papel importante de participación ya que en este se ofrece mayor tiempo de atención a los alumnos y por tanto tendría que ofertar mayores insumos para el logro del mismo.

En dicho perfil de egreso se plantean 10 rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo, donde dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (SEP, 2011, p.39) y aquellos donde se incide de manera más directa a partir del tema identificado son los señalados en el inciso B, D, F y G mismos que señalan:

B) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista: en este rasgo se pretende que los alumnos por medio del diálogo interactúen y esto les permita generar acuerdos, consensos o crear sus propios conceptos mismos que aplicaran en su cotidianidad, por otro lado con base en mi experiencia es una constante que se dificulte generar diálogos entre ellos y sobre todo el reconocer o validar cierta razón en el compañero sin querer que su argumento sea demeritado.

D) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos: se pretende que los alumnos logren interpretar situaciones que acontecen dentro de sus procesos sociales (la forma en que se relacionan en las diferentes actividades) y que logren tomar decisiones individuales y colectivas que les permita generar comunidad escolar.

F) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

G) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; en este rasgo se pretende que los alumnos aprecien la diversidad de capacidades en los otros, y emprende además proyectos personales o colectivos para trabajar de manera colaborativa.

Respecto a los Campos formativos, se organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Los campos

de formación para la educación Básica son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Respecto al campo Desarrollo personal y para la convivencia: la finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad persona y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (SEP, 2011, p. 53).

Desde el campo formativo de Desarrollo Personal y para la convivencia, se muestra la vinculación con la asignatura de Formación Cívica y Ética. Observemos el siguiente esquema.

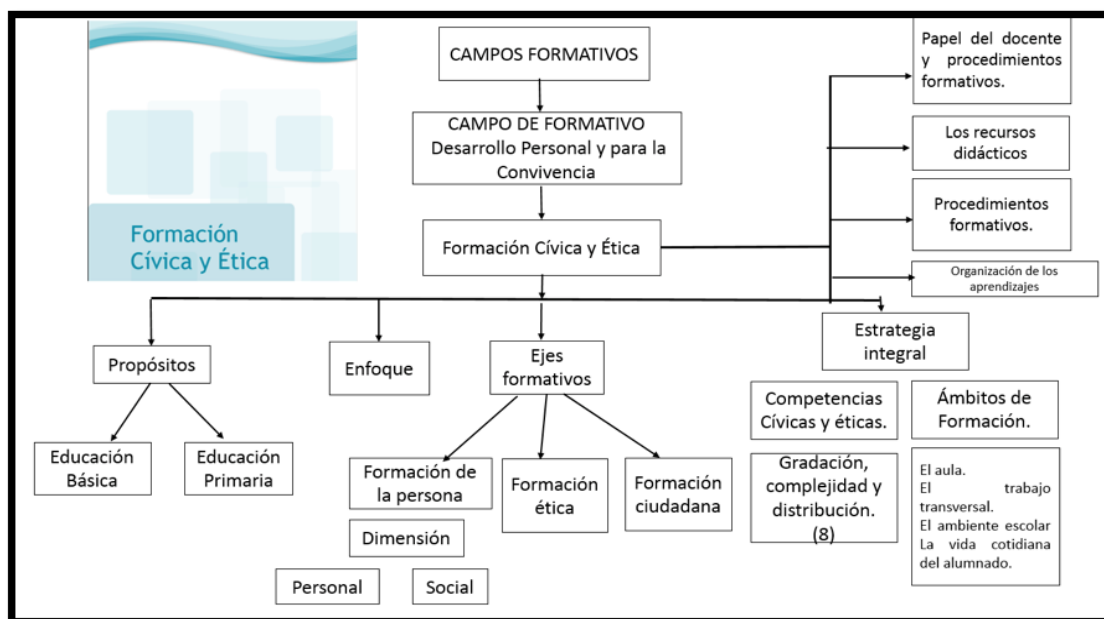


Figura 6: De elaboración propia, donde se hace la vinculación del campo formativo Desarrollo Personal y para la convivencia con la asignatura de Formación Cívica y Ética, elaborado con base al Plan y Programas 2011.

Esta asignatura se imparte 2 horas a la semana, dando un total de 80 horas anuales, en los grados 4º, 5º y 6º.

“La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011, p.169). A partir de los contenidos se pretende:

- Promover un espacio de aprendizaje donde se da prioridad a las necesidades y los intereses de los alumnos como sujetos individuales y sociales.
- Fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan.

Se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios, asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos.

Son cuatro los Propósitos del estudio de la Formación Cívica y Ética a lo largo de la educación básica, destacando solo el siguiente, pues corresponde y se relaciona con el tema de interés.

Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten

participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social libro del maestro sexto grado (SEP, 2011, p. 165).

Lo anterior permite fomentar en los estudiantes una participación individual para construir un diálogo en comunidad y con ello puedan manifestar sus intereses e ideas.

Respecto a los Propósitos del estudio de la Formación Cívica y Ética para la educación primaria, se refieren tres, sin embargo, para el estudio me centraré en dos 6º grado (SEP, 2011, p.166).

-Desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.

-Adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.

El enfoque de la Asignatura de Formación cívica y ética, está orientado al desarrollo de la autonomía del alumnado y en la adquisición de compromisos ciudadanos. Tiene como marco de referencia los principios y valores democráticos, el respeto a las leyes y a los principios fundamentales de los

derechos humanos. A través de principios pretenden promover el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera articulada, y superar un manejo exclusivamente informativo y acumulativo de los contenidos.

La asignatura de Formación cívica y ética, se rige a partir de tres ejes formativos:

1) Formación de la persona, 2) Formación ética y 3) Formación ciudadana (SEP, 2011, p. 170). Se consideran solo dos de ellos.

1) Eje de Formación de la Persona. Se refiere al proceso de desarrollo y expansión de las capacidades de la persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana, formular proyectos de vida que satisfagan sus intereses, necesidades y aspiraciones que promueven su desarrollo integral, así como para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, del país y del mundo.

Los niños y adolescentes que cursan la Educación Básica aprendan a conocerse y a valorarse, a adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar adecuadamente los problemas que se les presenten. Se favorece este eje a través de dos Dimensiones.

Dimensión Personal: La finalidad de facilitar el desarrollo, la formación de todas las potencialidades que contribuyen al conocimiento y la valoración de sí mismo que le permiten enfrentar, conforme a principios éticos, los problemas

de la vida cotidiana, optar por un sano desarrollo de su persona y tomar conciencia de sus intereses y sentimientos. De este modo, el alumno podrá orientarse, de manera racional y autónoma, en la construcción de su proyecto de vida y de autorrealización.

Dimensión Social: Atiende un conjunto de necesidades colectivas básicas para el desarrollo de facultades de los individuos que les permite enfrentar los retos que plantean sociedades complejas, heterogéneas y desiguales como la nuestra; tal es el caso de la convivencia social y la protección y defensa de los derechos humanos en una sociedad democrática. Esta dimensión contribuye al reconocimiento de los alumnos como sujetos de derechos y deberes.

Lo anterior nos permite destacar que la asignatura de Formación Cívica y Ética trata de favorecer a los alumnos desde una individualidad hasta una comunidad en colectivo, esto permite relacionarlo con el tema de interés en el sentido que a partir de un reconocimiento individual se construirá y favorece en una sociedad, condición que permite con el tema sentido el identificarse como soy, quien soy y como me relaciono con los demás para formar una comunidad de diálogo.

2) Eje de Formación Ética: En este eje se contribuye a que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente. Fomenta la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

Implica la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, de un uso racional de los recursos materiales, económicos-ambientales, el reconocimiento y valoración de la diversidad. Además, que los alumnos se apropien y actúen de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

Los ejes formativos contribuyen a que los alumnos: reflexionen, analicen y acepten los retos y oportunidades que la sociedad mexicana y el mundo les presentan, para asumir compromisos por medio de la participación en acciones que les permitan convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social.

Para finalizar este apartado y a manera de reflexión, sí existe un planteamiento respecto a convivencia desde los campos de formación, hasta planes emergentes, ¿Por qué se sigue presentando esta exclusión entre alumnos a partir de cómo se perciben? ¿Qué consideraciones se tendrían que tener para que realmente si viera un impacto y dejaran de percibirse estas prácticas? Todas estas herramientas o demandas a su trabajo por parte de SEP, le son encomendadas a los profesores de grupo para su ejecución dentro de las aulas.

Sin embargo, se observa que se complica en ocasiones su implementación, continuidad o valor a las mismas o bien en algunos casos ni siquiera son implementadas por parte de sus actores docentes. Recordemos que a UDEEI se suma al trabajo en corresponsabilidad con el docente de grupo es por ello que se puede incidir en la asignatura, en este caso a través de la intervención con el tema de investigación.

Todo lo anterior es un gran reto que como docentes debemos impulsar, para optimizar la forma en que se relacionan nuestros alumnos y desde las herramientas con que cuentan nuestros alumnos, sumarnos a sus interrelaciones. En el caso de la UDEEI en conjunto con el maestro de grupo se incide en la participación y aprendizajes de grado de manera corresponsable. De ahí la relevancia de mencionar un poco en qué sentido se trabaja.

4.5 Aplicación de instrumentos

Para la recopilación de los datos obtenidos en el cuestionario que se aplicó a todo el grupo (ver anexo 1) de la pregunta 1 a la 3, la información obtenida se refiere en la siguiente tabla. En el caso de la respuesta de la pregunta No 1 se concentra la información en la columna de preferencia intelectual, la respuesta de la pregunta No 2 se concentra en la columna de preferencia social y la respuesta de la pregunta No 3 se concentra en la columna de rechazo. Mencionando que la identidad de los alumnos ha sido cambiada.

PERFIL DE INTERACCIONES GRUPALES

ESCUELA PRIMARIA:

Turno Matutino

Grado: 6^o Grupo: "B"

Ciclo Escolar: 2016-2017

Nº	Nombre del alumno (a)	Preferencia intelectual	Preferencia social	Rechazo	Observaciones
1	AGUILAR MOLOTLA ALISON	mujer-13	mujer-13	hombre-17	molesta y no deja trabajar
2	ALFERES JIMENEZ FERNANDA ESTEPHANY	solo	mujer -5	hombre-24	porque no trabaja
3	ANGUIANO MONTIEL MARIA ANGELA	con alguien que sí trabaje	hombre-27	hombre 17	Molesta mucho y no hace nada en una actividad.
4	APOLINAR PACHECO VIVIANA BRENDA	mujer-8	hombre-23	hombre-10	me cae medio mal
5	ARRELLIN VARGAS VANESA	hombre -7	hombre-7	hombre 17	Molesta y es grosero conmigo.
6	ARTEAGA CALIXTO JOCSAN BRUNO	solo	hombre-22	hombre-17	molesta a todos
7	AVILA PEREZ ISAIAS	hombre-32	hombre-34	hombre-17	molesta mucho y agarra mis cosas
8	CARRASCO RODRIGUEZ PAOLA DANA	hombre -34	mujer-31	hombre-17	porque no sabe los temas

9	CASTILLO ARAMBULA SERGIO	hombre-20	hombre-20	hombre-17	me molesta mucho
10	CRUZ FLORES ISMAEL	hombre-30	hombre-34	hombre-16	porque no nos llevamos
11	CRUZ MAÑON ANA	mujer-40	mujer-5	hombre-17	porque me molesta
12	CRUZ ROLDAN ELIZABETH FATIMA	mujer-13	mujer-13	hombre-17	siempre me molesta
13	DE LOS SANTOS NEGRETE TENYOTL DIANA	mujer-31	mujer-12	hombre-17	me molesta a y agarra mis cosas
14	ESPINOZA DOMINGUEZ ABDEL	mujer-19	hombre-15	hombre-20	me cae mal y hace travesuras
15	ESTRADA CABALLERO ISRAEL NAHUM	hombre-33	hombre-33	hombre-17	habla mucho
16	FLORES ROSAS JAVIER SAUL	hombre-22	hombre-6	chino	porque es muy grosero
17	GALICIA PEREZ OSCAR	hombre-22	hombre-10	hombre-6	no nos llevamos bien y no juega como le dije
18	GALLARDO REYES DAVID PABLO	hombre-25	hombre-36	hombre-10	huele feo
19	HERNANDEZ JIMENEZ AMAY	hombre-14	mujer-39	hombre-20	me cae mal, habla mucho y es desastroso
20	HERNANDEZ UZCANGA SEBASTIAN OWEN	hombre-36	hombre-35	hombre-17	insulta, es intolerante
21	JIMENEZ VAZQUEZ YUEHEN SAHAD	mujer-26	mujer-37	hombre-30	no trabaja porque no nos llevamos bien
22	JUAREZ JIMENEZ PEDRO MOISES	hombre-6	hombre-16	hombre-27	es muy grosero
23	LOPEZ JIMENEZ JAVIER LUIS	mujer-39	hombre-38	hombre-35	porque habla mucho
24	LOPEZ MARTINEZ KENERET ALAN	hombre-25	mujer-2	hombre-22	habla mucho y me distrae
25	LOPEZ ROMERO BARUC DAVID	hombre-38	hombre-38	hombre-17	no trabaja muy bien y casi siempre molesta
26	LOPEZ SANCHEZ FERNANDA SURINEY	hombre-21	mujer-37	con todos me gusta trabajar	
27	MAYA LOZANO CRITOFER	mujer-19	mujer-3	chino	es molesto y habla a cada rato
28	MENDEZ HERNANDEZ GUADALUPE FATIMA	mujer-40	mujer-5	hombre-20	
29	MIRANDA DE LA CRUZ PERLA YAELI	mujer-40	hombre-18	hombre-17	me cae mal y me molesta
30	MORALES MARTINEZ JULIO	hombre-15	hombre-22	hombre-32	porque se cree mucho
31	MORALES MORA CARMELA	mujer-13	mujer-13	hombre-24	me molesta mucho y siempre juega brusco
32	ORTIZ GARCES ERNESTO	hombre-7	hombre-18	mujer-12	es muy sucia
33	PEÑA SANDOVAL IMANOL OSCAR	hombre-15	hombre-15	hombre-17	porque es muy desastroso
34	RAMOS LUIS CARLOS ROBERTO	hombre-18	hombre-36	hombre-17	porque no trabaja, solo está

					jugando molesta y
35	RODRIGUEZ RAMIREZ BENJAMIN JONATHAN	hombre-34	hombre-20	hombre-10	porque me da miedo
36	TORRES VANEGAS OCTAVIO JOSE	hombre-34	hombre-20	hombre-17	porque molesta y no trabaja
37	UZCANGA VAZQUEZ GETSEMANI HAZIA	con alguien que sepa trabajar bien porque no siempre van a ser mis amigos	hombre-34	hombre-17	Porque me cae mal y se mete en lo que no le importa.
38	VAZQUEZ FRANCO ALBERTO CARLOS	hombre-25	hombre-7	hombre-24	molesta mucho y además pone apodos
39	VILLARRUEL BAUTISTA KEILA	mujer-19	hombre-38	hombre-17	porque no trabaja y molesta
40	ZAMUDIO VILLASEÑOR XOCHIL	mujer-11	mujer-11	hombre-24	es muy travieso y cae mal

Con la tabla anterior, de las tres columnas nombradas como preferencia intelectual, preferencia social, rechazo y en la columna de observaciones se muestran los comentarios y motivos que llevan a los alumnos a manifestar cierto rechazo hacia alguno de sus compañeros.

De cada columna deriva un sociograma dando lugar a tres sociogramas mismos que se muestran a continuación y se acompañan de su interpretación:

En el caso del sociograma preferencia intelectual, la pregunta No 1 del cuestionario del alumno, es ¿Con qué compañero les agrada trabajar una actividad académica? Aquí los alumnos nombran a alguien con quien quisieran trabajar dentro del salón. Y nos da como resultado el siguiente sociograma.

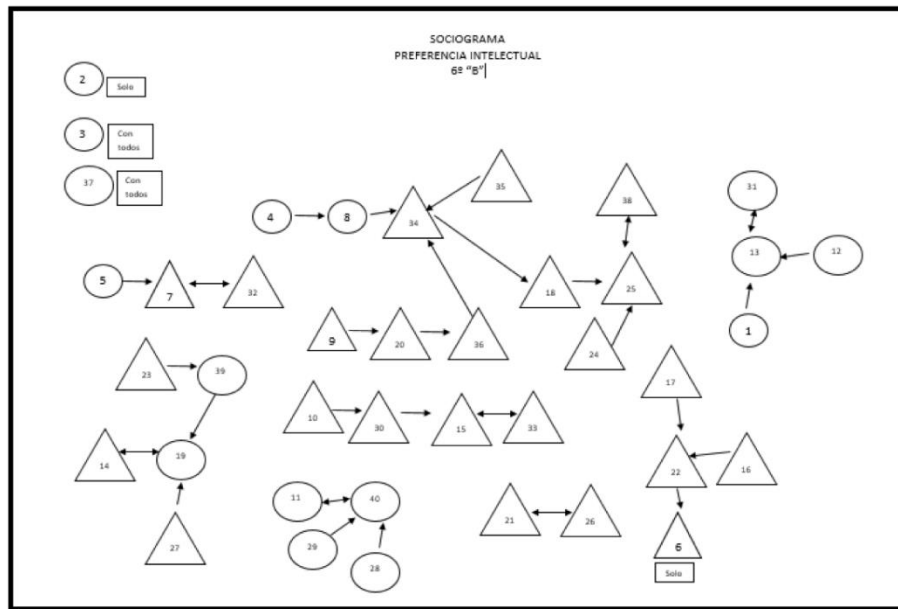


Figura 7. Sociograma de preferencia intelectual, derivado del cuestionario para el alumno.

De manera visual se observan sub grupos y dentro de ellos hay un mayor señalamiento por medio de las flechas a los números 13, 19, 25, 34 y 40 con ello se puede interpretar que hay cierta popularidad para tres alumnos. Algunos alumnos refieren que les agrada trabajar solos y en la mayoría de las elecciones se observa una inclinación por un trabajo en parejas.

El sociograma de preferencia intelectual, se observan nueve subgrupos, y hay una preferencia lineal que indica en cierta medida todos los alumnos se integran entre sí para participar, sin quedar fuera ninguno de los alumnos. En el caso de los números 3, 7 y 37 se encuentran sin preferencia dado que ellos refieren agrado por trabajar de modo individual. De los compañeros referidos con cierta popularidad pueden ser apoyo para otros compañeros e inclusive líderes para compartir trabajo académico dentro del aula y con ello favorecer el aprendizaje entre pares.

En el caso del sociograma preferencia social, la pregunta No 2 del cuestionario del alumno, indaga a qué compañero consideran más simpático y sociable. Por tanto, el compañero que lo elige lo percibe como agradable, gracioso o divertido y considera que con él puede jugar o divertirse realizando alguna actividad recreativa y/o cultural. Y nos da como resultado el siguiente sociograma de preferencia social.

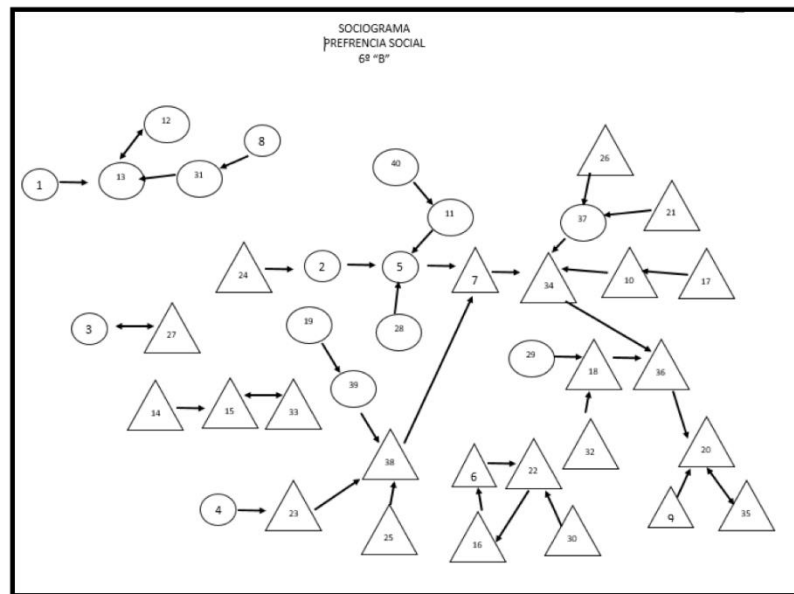


Figura 8. Sociograma de preferencia social, derivado del cuestionario para el alumno.

A partir de las sub agrupaciones que se observan en el sociograma se ve popularidad con dos o tres elecciones de los alumnos con el número de lista: 5, 13, 20, 34, y 38.

Por otro lado, dentro del sociograma de preferencia social se observa que todos los alumnos pertenecen a un grupo de amigos situación que permite inferir que finalmente forman sub grupos donde hay algún tipo de afinidad que les hace sentirse parte de ese grupo de amigos.

Para concluir tenemos un tercer sociograma de rechazo, derivado de la pregunta No 3, que explora con qué compañero no les gusta trabajar, ni jugar y tienen que referir un “por qué”.

Para la elaboración del sociograma de rechazo se retoman los referentes que los alumnos escriben en el cuestionario, donde tienen que escribir el nombre de un compañero con quien no les gustaría trabajar alguna situación académica, ni jugar o realizar alguna actividad recreativa o cultural y escriben los motivos que les hace tomar esta postura, mismo que se mencionan en la columna de observaciones.

Y nos da como resultado el siguiente sociograma.

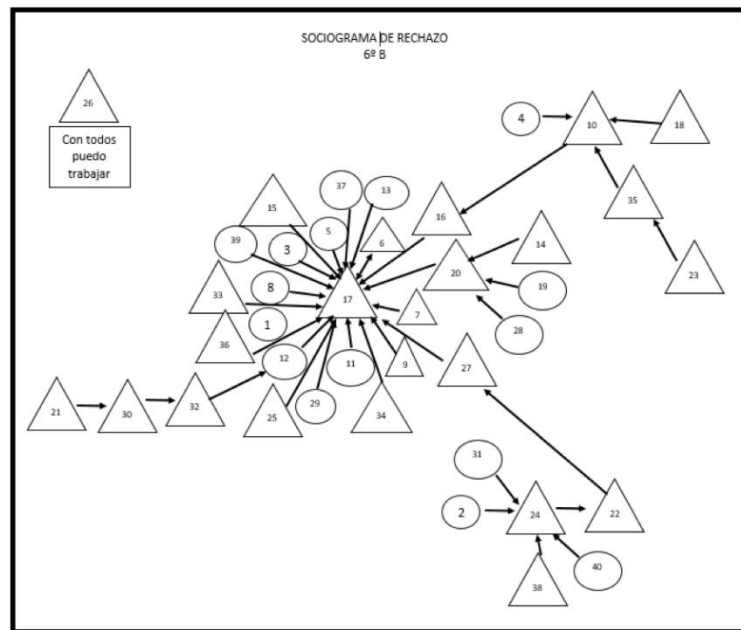


Figura 9. Sociograma de rechazo, derivado del cuestionario para el alumno.

En el caso del sociograma de rechazo se observan cuatro subgrupos donde se inclinan por el número de lista 10, 17, 20 y 24, como podemos observar sobresale de manera muy significativa el número 17 y del mismo se refiere por

qué lo eligen y los motivos se escriben en la columna de observaciones, entre algunos comentarios que destacan son: molesta, no deja trabajar, es grosero, me quita mis cosas. Lo anterior repercute en que sus compañeros lo evadan, no les agrada trabajar con el alumno y con ello lo rechacen y excluyan. Pero aquí es importante referir que no se precisa entre los niños, qué es para ellos la palabra molestar, se les preguntaba y ya entonces precisaban “me dice groserías” y “es burlón”.

De lo anterior es importante mencionar que dentro del sociograma de rechazo no se focaliza al alumno Cristófer, quien con antelación se ha comentado sobre las etiquetas atribuidas por los alumnos a partir de la apariencia de sus ojos y a su vez surgen otros alumnos que no precisamente dentro de la observación participante se habrían rechazado o excluido, esto me lleva a la reflexión que no únicamente con la observación participante se pueden identificar lo observado sino también a través de los instrumentos, pero a su vez permite ampliar la mirada hacia lo que se está investigando y se empalma con lo referido en el capítulo de marco teórico sobre sociogramas desde el planteamiento de Urbina (2018), dejando ver las dinámicas y relaciones al interior del aula y este se convierte en acciones sistemáticas para acompañar las relaciones.

Los motivos de rechazo que se refieren entre los alumnos al interior del aula, recabados desde el cuestionario son punto clave, para retomar los por qué como parte del origen que gesta el rechazo, la exclusión y las percepciones que se generan entre alumnos y con ello diseñar la intervención.

A las tres preguntas del cuestionario del alumno y sociogramas, se suma del mismo cuestionario del alumno el apartado de la escala tipo Likert, encontrando:

Pregunta	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Pocas veces	Nunca
4.- ¿Haz rechazado a alguien en tu salón?	1	1	5	22	11
5.- ¿Te han rechazado en tu salón?	2	4	3	17	14
6.- ¿Haz observado a algún compañero que no acepte a otro?	6	9	16	8	1
7.- ¿En tu salón hay niños que no son de tu agrado?	8	3	11	11	7
8.- ¿Cuando hacen una actividad en el salón excluyes a tus compañeros?	3	8	2	16	11
9.- ¿Cuando hacen una actividad en el salón te excluyen tus compañeros?	4	3	6	14	13
10.- ¿Te sientes aceptado en tu grupo?	22	8	7	1	1

En la escala Likert los números arábigos anotados en la frecuencia corresponden al número de alumnos que eligieron dicha frecuencia. Para estas preguntas realizadas están estratégicamente diseñadas en dos elementos en un sentir propio de sí mismo en la pregunta No 5, 9 y 10 se refieren a un sentir general hacia los compañeros es decir el trato hacia los demás con las preguntas No 4, 6, 7 y 8.

De cierta manera se observa que todos han realizado en alguna ocasión uno de los dos roles es decir han sido rechazados o ellos han rechazado a alguien, esto permite ver la importancia de generar acciones donde yo como alumno no me perciba rechazado, pero también no rechace a los demás en determinado momento, es decir, el ponerse en el lugar del otro o bien procesos de individuación, quien soy yo para entender al otro (Touraine 1997, p.60).

A partir de los resultados de la escala Likert, se determinó a quien aplicar los cuestionarios Ay B (Anexo 2 y 3), si se perciben como alumnos que manifiestan rechazo a algún compañero, se les aplico la entrevista A, mientras que a los alumnos que se sienten rechazados el cuestionario B, situación que nos dará más elementos de porque adoptan esas percepciones de sus compañeros.

Los cuestionarios A y B se aplicaron en el grupo 6º B y los datos arrojados por pregunta se muestran a continuación.

El cuestionario A, está conformada por 10 preguntas, se aplicó a un total de 15 alumnos que indicaron rechazo por el alumno con número de lista 17. A continuación se presenta la pregunta y posteriormente las respuestas de cada alumno, terminando con una reflexión de lo que expresan los alumnos en cada una de ellas. Cabe señalar que de la pregunta 1 a la 4 se intenta averiguar situaciones de una identidad individual y de la pregunta 5 a la 10 se habla respecto a una identidad colectiva.

1.- ¿Cómo te describes cuando te relacionas con los demás? “de manera amistosa, chistoso y gracioso”. “bien me siento feliz”, “soy un poco latosa y bajita”, “malo, bueno y bien”, “normal sin groserías”, “divertida”, “buena persona y no los discrimino”, “divertido y amistoso”, “amable, “alegre e inteligente”, “creativa cuando estamos en equipos expreso mis ideas”, “chistosa y penosa”, “juguetona y chismosa”, “soy a veces grosero y otras veces les pego”, “divertido”, “amable y respetar lo que dicen”.

En las expresiones anteriores de los niños se observa que reconocen su manera de ser en actitudes que de cierta manera ellos las clasifican como buenas y malas, y que estas tienen algún efecto al interactuar con otros compañeros, aquí se logra percibir, parte de esa mismidad, pero de manera aislada como parte de sus cualidades, pero no del momento en que se relacionan estas referencias se relacionan al planteamiento de la UNESCO (1996, p.99) en dos orientaciones complementarias, mismas que se enlazan con los planteamientos de autores como Touraine y Skliar en relación a los conceptos como individuación y mismidad que ellos aportan por tanto en un primer momento sería el descubrimiento del otro y en un segundo momento tender hacia objetivos comunes.

2.- ¿En el grupo hay niños diferentes? ¿Por qué? “sí porque soy único”, “somos iguales y desiguales porque hay niños que no alcanzan a desarrollarse igual

que nosotros”, “no porque todos somos iguales”, “si unos usan lentes otros no, unos son bajos y otros no”, “no porque somos humanos”, “en todos porque no son familiares”, “algunos son diferentes porque algunos se saben comportar y otros no”, “no porque todos somos iguales y no hay que discriminar”, “si porque si todos funcionáramos iguales no sería lo mismo”, “si porque todos tenemos capacidades diferentes unos pueden ser trabajadores otros inteligentes etc.”, “si porque no todos somos iguales unos altos otros bajitos y algunos tienen discapacidades”, “si porque unos no ven y otros son diferentes”, “no porque todos somos diferentes y cada quien tiene sus gustos”, “no porque todos son iguales”, “si porque algunos son altos otros bajos o son morenitos o güeritos”.

3.- ¿En el grupo hay niños iguales? ¿Por qué? “no porque somos iguales en nuestro desarrollo”, “Sí, todos somos iguales”, “no, son distintos en su físico”, “no, porque no somos gemelos”, “ninguno porque un grupo es de una sola familia”, “sí, porque no discriminamos”, “sí, porque a algunos les gusta lo mismo que a ti”, “no, porque cada uno tenemos capacidades diferentes”, “no porque somos diferentes”, “más o menos porque unos somos normales y otros somos con alguna enfermedad”, “no porque no somos iguales cada quien tiene sus actos diferentes”, “sí, porque todos valemos mucho” y “no, somos casi diferentes”.

En la pregunta 2 y 3, las respuestas de algunos alumnos refieren ser iguales y esto lo atribuyen al desarrollo y a la parte física. Pero desde esta misma perspectiva dicen que no lo son y lo atribuyen a los genes en una familia. Esto permite ver que atribuyen peso a las características físicas como algo superior o inferior y califican a las mismas. Por otro lado, se observa en sus comentarios que para algunos sí son diferentes y hacen referencia a las características físicas o a la manera de actuar, inclusive a la manera de aprender y hablan de la palabra “capacidades diferentes”. Los planteamientos anteriores, son congruentes con los planteamientos de Skliar que refiere “Todos somos, en

cierta medida, otros” (2002, p. 18), ello debería ser el conocimiento de uno mismo identificando la mismidad y con esto encaminar hacia procesos de alteridad. Entonces que pasa en los momentos en que los alumnos consideran que son iguales y que pasa cuando consideran que no lo son, que procesos de mismidad y alteridad se encuentran.

4.- ¿Cuándo alguien no es de tu agrado en el salón, como lo expresas? “pues no me junto con el o con ella y solo lo trato como compañeros”, “no hago diferencias”, “bien no les digo nada”, “enojada”, “ignorándolo, porque luego me distraen”, “no juntándome con él”, “lo trato de evitar”, “solo me alejo para no hacerlo sentir mal”, “un niño que no se sabe comportar ni expresar”, “no les hablo”, “me enojo y no le hago caso”, “raros porque no hablan, distintos y desconocidos”, “no hablándole”, “digo ese niño me cae mal”, “le digo que se vaya a su silla a hacer su trabajo”.

En la respuesta de la pregunta anterior se observa como cada niño busca una estrategia para evitar estar con el compañero que no es de cierto agrado, pero dentro de todo intentan no hacerle sentir mal y otros por lado opuesto son directos y dicen lo que piensan y sienten. Pero finalmente los señalan y etiquetan como raros y extraños. Para Foucault (2000, p. 39), “la anormalidad genera miedos, incertidumbre y da como consecuencia exclusión y segregación, que a través de las instituciones se pretende proveer un poder normalizador donde todos sean iguales”.

A continuación, se comparten las respuestas de la pregunta 5 a la 10 y en estas se intenta recabar información respecto a la identidad colectiva.

5.- ¿Consideras que en salón hay un trato igual para todos? ¿Por qué?
“sí, porque tenemos los mismos derechos”, “si, porque todos somos iguales”,
“no, porque todos son latosos y se molestan entre todos”, “sí, por la misma

maestra”, “no, porque no hay respeto”, “sí, la igualdad y la expresión porque la maestra nos deja expresarnos”, “sí, porque no nos gusta discriminar”, “no porque no a todos los tratan bien porque juegan y otros están tranquilos”, “sí porque todos debemos de recibir el mismo trato”, “para que todos nos sentamos iguales, así como se explica una pregunta a todos nos digan que es”, “si, es respetado pues la maestra explica a todos”, “si, porque es como si fuera en equipo y hacemos un trato de los que vamos a hacer”, “no, porque a todos no nos tratan igual”, “si porque nos tratan igual que a los demás en cualquier trabajo”.

En sus respuestas algunos alumnos relacionan la igualdad en el trato que se le da la persona para ser escuchada, otros la relacionan al momento que se explica un tema y en lo académico principalmente. Pero de manera general refieren que tienen derecho a ser tratados iguales. También refieren que son equipo y apoyo, sin embargo, en el hacer es decir en la práctica actúan de otra manera.

Además, es importante destacar que los alumnos inclinaron sus respuestas en la parte académica propiamente en el trato que la maestra de grupo les brinda al momento de dar su clase. Sin embargo es importante generar en los alumnos que la educación no es un derecho planteado como una oportunidad en la educación, sino que es un derecho natural como parte de los seres humanos (Enguita, 2001, p.74) debido a que partimos de condiciones como personas y la educación es parte de una justicia social y ello no tendrá que diferenciar, sobre todo resaltar una condición de “diferente”, agregando que se hace mención en la declaración que cada país adoptará o variará su atención y dicha situación diluye el acceso a la educación ya que cada país cuenta o no con recursos que le limitan para impulsar lo cometido en sus centros educativos.

6.- ¿Si un compañero de grupo, te cae mal y te pide ayuda, que haces? ¿Por qué? “sí, le ayudo”, “le ayudo como compañero”, “le ayudo porque yo a alguien podría también pedirle ayuda”, “ayudarlo depende porque si es algo bueno, me gusta ayudar”, “le ayudo pero con mal carácter”, “le explico, pero enojado”, “le ayudo, porque aunque me caiga mal él quizá algún día me pueda ayudar a mí”, “pues le ayudo porque a mí no me gustaría que me trataran mal”, “lo rechazo”, “le ayudo porque somos compañeros”, “le ayudo para resolver su pregunta o lo que me va a decir”, “pues explicarle”, “lo ayudo pues es porque necesita ayuda”, “le ayudo porque aunque no me cae bien tengo que ser amable”, “le ayudaría porque no sabe lo que va a hacer”. En este sentido se observan respuestas centradas en el yo es decir en la mismidad y otras centradas en el otro.

7.- ¿Cuándo vas a realizar un trabajo en el salón de clases y te piden formar equipos, en qué te fijas para escoger a los integrantes? “en que son mis amigos y sí, sí trabajan”, “qué asco el trabajo, que se apuren y terminen pronto”, “busco a los que sí trabajan, para sacar una buena calificación”, “que trabaje bien y no sean flojos”, “me fijo en algunos compañeros en especial (y los nombra), que sean trabajadores”, “en los inteligentes y que ayuden”, “que le echen ganas y podamos sacar una buena calificación”, “en cómo trabajan, que no jueguen y que trabajen”, “en los compañeros que yo sepa que trabajan bien”, “los que comprendan más y los que me integren en su equipo”, “en que trabajen y no jueguen”, “en si trabajan”, “Sí trabajan o no”, “pues que sepan trabajar y que colaboren en el trabajo”.

En las opiniones de la pregunta 6 y 7, se observa en la pregunta 6, que los alumnos en algunos casos responden, poniéndose en el lugar de otro y actuar como a ellos les gustaría ser tratados. Pero también hay quien apoya bajo cierta reserva o enojo. Algunos expresan su idea de manera tajante y otros lo hacen sutilmente.

En la pregunta 7, se percibe como se van agrupando por afinidad, pero también les preocupa cumplir con la tarea encomendada. También se observa el interés en particular, aunque sea una encomienda la tarea en grupo y seleccionan a los alumnos talentosos o inteligentes esto a voz de ellos que se conocen. Aquí no resaltan si les cae bien o no, solo se fijan en un perfil intelectual y su deseo es obtener una buena calificación.

Lo anterior conforme al planteamiento de UNESCO (1996, p.98) la escuela solo es un instrumento entre varios para combatir prejuicios que nos llevan a enfrentamientos. Pero también es una tarea ardua, ya que como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. La actual atmósfera competitiva tiende a ser en favor de fomentar el espíritu de competencia y éxito individual.

Esta referencia, remonta a la experiencia planteada con anterioridad respecto al alumno que refiere sentir injusto se le apoye a su compañero de clase durante el examen, donde quizá pase por este momento de competitividad e individualismo generando un prejuicios como “no sabe, es burro” y con ello generar etiquetas en el alumno, sin conocer las necesidades particulares del compañero y las propias como parte de la diversidad, pero también a la afinidad para un bien común en ocasiones una identidad colectiva o en ocasiones un individualismo.

8.- ¿Cómo te gusta tratar a tus compañeros? “bien, para que me traten bien”, “bien y ayudarlos cuando estén en problemas”, “bien, que se sientan bien”, “como a ellos les agrade”, “no ser grosero ni burlarme de ellos”, “normal y con respeto”, “como yo los trato, respetándolos y tal y como son”, “bien para que a mí no me traten mal, con respeto”, “con trato justo, amable e igualitario”, “bien, para que ellos se sientan bien”, “bien, pero que no molesten”, “bien, que no me

insulten”, “de forma igual”, “bien, porque si los trato mal, a mí también me tratan mal”.

9.- ¿Cómo te gusta que te traten tus compañeros? “bien”, “bien, sin violencia”, “bien, que no me molesten”, “con respeto”, “como yo los trate ellos me traten”, “normal y sin groserías”, “como yo los trato, respetándolos tal y como son”, “bien”, “bien, que no me discriminen por como soy”, “con respeto”, “con amabilidad”, “con alegría, y con trato justo”, “bien, porque así nos conocemos mejor y sabemos más de ellos”, “amable”, “bien, que no me digan groserías y que no me peguen”, “como a los demás”, “que me respeten, o que no me digan una grosería u otra cosa”.

En las opiniones de las preguntas 8 y 9, refieren dar o tratar bien, para que a ellos también se les trate bien, es decir tratar como a ellos les gusta que los traten, pero por otro lado también pareciera cierta preocupación que de no tratar bien ellos podrían ser tratados mal como una especie de temor. Se hace mucha referencia a la palabra bien, pero no se especifica para ellos que es bien. Al igual en la pregunta nueve refieren la palabra bien y hacen precisión en el respeto y en tratar como les gustaría ser tratados, pero también muestran tener temor o preocupación de no ser tratados como a ellos les gustaría.

En ambas expresiones de los reactivos 8 y 9, se logra ver una individuación tratando de entender quién es el otro y quien es el mismo conforme a Touraine y Skliar (2002, p. 18) respeto a que en parte somos ese otro.

10.- ¿Qué es lo que no te agrada de tu grupo? “que molesta mucho Oswaldo”, “que son desastrosos”, “que son muy deshonestos y latosos”, “que me digan enano (y dice qué alumnos le llaman así)”, “que es muy burlón el grupo, en el sentido que cuando le pasa algo a alguien”, “que son muy desastroso e inquietos”, “que son muy peleoneros y muy escandalosos”, “que juegan y

gritan”, “que a veces hacen mucho desorden y no trabajan bien”, “nada me desagrada me gusta que nos expresemos y convivamos”, “que somos como niños de secundaria y nos digan que nos portamos como chiquitos”, “el desastre”, “que algunos son muy molestos”, “que son groseros y hablan mal de los demás”.

También en la pregunta colocaron aspectos positivos a pesar de que se pidieron cosas que no les agradaran entre algunos comentarios destacan “Que convivimos mucho y nos reímos con la maestra”. Los alumnos logran identificar situaciones, formas de actuar que les desagradan y no les gusta de su grupo en base a su experiencia. En este aspecto se logra ver una diversidad, Santos (2006), donde de manera general reconocen cada uno tiene, sin embargo, a ello conviven e interactúan.

A continuación, se comparten las respuestas de la entrevista B, está conformada por 12 preguntas, se aplicó un total de 3 cuestionarios a aquellos alumnos que son rechazados por sus compañeros. Con la misma temática de la entrevista A, se escribirá la pregunta y posteriormente las respuestas de cada alumno, terminando con una reflexión de lo que expresan los alumnos en cada una de ellas. Cabe señalar nuevamente que de la pregunta 1 a la 4 se intenta averiguar situaciones de una identidad individual y de la pregunta 5 a la 12 se habla respecto a una identidad colectiva.

1.- ¿Cómo te describes físicamente? “ágil, guapo porque corro y cuando sea grande lindo”, “honestamente en casa estoy triste y soy hiperactivo (dibuja caritas tristes en su cuestionario)”, “medio alto, con cabello corto”.

2.- ¿Cómo te describes académicamente? “desastroso, hago muchas cosas, rompo cosas, todo etc., como loco”, “me siento presionado, pero bien”, “más o menos se me facilita español, formación y artísticas”.

En ambas preguntas 1 y 2 los alumnos hacen alusión a sus características físicas, pero también en base a ello muestran emociones manifestando agrado o desagrado hacia ellos. Y desde su perspectiva reconocen sus logros y limitantes académicas, pero también mencionan sus sentimientos, respecto a ello. Esto nuevamente puede dejar ver la diversidad que se tiene al interior del aula como lo refiere Santos (2006).

3.- ¿En el grupo hay niños diferentes? ¿Por qué? “sí, porque todos somos personas, pero diferentes personalidades”, “sí Cristófer, porque es discapacitado”, “Alan porque es grosero y estoy harto de él (y dibuja caras de enojo)”, “por el género”.

4.- ¿En el grupo hay niños iguales? ¿Por qué? “no por el género”, “no, porque cada quien es diferente (dibuja carita triste)”, “no del nombre, pero tenemos diferente personalidad”.

Los alumnos en la pregunta 3, resaltan las diferencias en relación a la discapacidad, formas de comportarse, al género. Y lo anterior les genera enojo, molestia o desagrado y en la pregunta 4 nuevamente se hace referencia al género y a la personalidad, para mencionar que no son iguales. Lo anterior nuevamente se relaciona con el planteamiento de Foucault (2000, p.39) en el sentido que lo diferente, la anormalidad genera miedos, incertidumbre y puede dar como consecuencia exclusión y segregación.

A continuación, se comparten las respuestas de la pregunta 5 a la 12 y en estas se intenta recabar información respecto a la identidad colectiva.

5.- ¿El trato en el salón de clases es igual para todos? ¿Por qué? “no, a algunos los molestan y otros se llevan bien”, “no, algunos no trabajan y otros

se sienten presionados”, “si, para no tener problemas que a uno no y a otro sí”.

En el caso de la pregunta 5, no se logra reflejar una referencia en cuanto a la interacción entre ellos, sino se atribuye a una situación individual respecto a su desempeño académico. Y en las dos últimas referencias si comparten en relación al trato de la maestra con los alumnos, refiriendo que es un trato igualitario.

6.- ¿Qué comentarios hacen los compañeros de ti? “buenos, que soy guapo y luego que molesto”, “me dicen que soy periqua y que tengo cara de ovni”, “ninguno”.

En esta pregunta los niños reconocen que tienen sobrenombre y que hay situaciones que les molestan cosas a sus compañeros sobre ellos. Y es aquí donde aparecen las etiquetas y las rupturas en relación a ello Foucault (2000) refiere que lo “Diferente” se le nombra anormal y esto genera miedo o exclusión de la persona al resto que consideran ser la normalidad.

7.- ¿Quiénes son tus amigos y porque? todos los alumnos colocan el nombre de sus amigos y refieren los siguientes comentarios; “porque son buenos y casi no hacen desastres a veces y son tranquilos”, “son mis mejores amigos y no me dicen apodos, los quiero”, “nos llevamos bien”.

8.- ¿Cómo te gusta trabajar en el salón de clases en pareja o en equipos? ¿Por qué? “solo, porque a veces unos no trabajan”, “en equipo me gusta la convivencia con las personas”, “en equipos por tener más ideas”.

9.- ¿Cómo sientes que te trata el grupo? “bien, a veces un poco mal”, “mal, no hay comunicación”, “más o menos, bien y mal”.

En las expresiones de los alumnos en la pregunta 7, manifiestan tener una buena relación y se identifican con un grupo de amigos. A partir de cómo se sienten tratados con determinados niños. Esto se inscribe en el planteamiento de agrupaciones a partir de afinidades y en la pregunta 9 los alumnos refieren agrado por el trabajo por equipo pese a que en ocasiones sienten rechazo por sus compañeros. En la pregunta 9, los alumnos refieren sentirse identificados con un buen trato en ocasiones y en otras no. Pero reconocen que hay buenos momentos con sus compañeros.

10.- ¿Cómo te gusta ser tratado en el grupo? “muy bien, sin que me molesten mucho”, “bien, si doy respeto me dan respeto”, “bien me tratan muy bien, muy pocas veces por molestar”.

Los alumnos en ocasiones se sienten con un trato bien refiriéndose a que no hay problema, pero también reconocen que hay momentos donde no la pasan del todo bien y reconocen que hay cosas que molestan a sus compañeros.

11.- ¿Qué te agrada de tu grupo? “nada, son desastrosos, igual que yo”, “mis amigos”, “que la maestra nos enseñe”.

Los alumnos, si refieren situaciones de agrado en su salón que les permite estar contentos y sentirse identificados.

12.- ¿Qué no te agrada de tu grupo? “que me molesten todo el tiempo, refiere el nombre de un alumno y pone una cara de enojo, posteriormente dice: me cae mal es grosero, lo ¡detesto! Que siempre hablan y hablan y no dejan escuchar a la maestra”.

En dichas respuestas los alumnos logran identificar lo que no les agrada e incluso lo relacionan con emociones y refieren como esto afecta su estancia

en la escuela. Tanto de la pregunta 10, 11 y 12 se observan los enlaces que se pueden dar al interior de un grupo, sino también los sentimientos subjetivos que acompañan las relaciones interpersonales (McCormick y Cappella, 2015).

Lo anterior a partir del estudio de las redes sociales, permite visualizar las relaciones entre pares en términos de nodos y enlaces, para Hidalgo (2014) los nodos corresponden a los individuos en un espacio relacional, y los enlaces representan las conexiones entre estos individuos

Los análisis de cuestionarios del alumno, sociogramas y entrevista A y B, sumando a ello las reflexiones y aspecto teóricos con antelación referidos, dan pauta al diseño de la planeación para la intervención a través de una agenda de intervención. Mismo que se sintetiza en el siguiente esbozo.

En el siguiente cuadro se muestran la determinación de apartados a trabajar para la intervención en correspondencia a los datos arrojados en el cuestionario grupal y cuestionario A y B, así como las reflexiones empalmadas con el marco teórico. Se retoman las categorías de análisis conforme al enfoque intercultural y aspectos teóricos de la misma, para una intervención.

Categorías		Subcategorías	Actividades
Diversidad	Identidad individual	Diferencias Mismidad Normalidad	-Normas de trabajo para las sesiones. -Elaboración de folder para sus productos. -Actividad de etiquetas en la frente. -Concepto de diversidad en impreso. -Lecturas del libro "el club de los raros" esto de manera sistemática en cada sesión, de manera permanente lectura del cuento -Elaboración de biografía de los alumnos a partir del primer capítulo del club de los raros. -Actividad de hoja con cualidades y características de cada alumno. -Proyección del video "Todos, algunos y nadie". -Actividad de diademas. -Imagen sobre igualdad y equidad.
	Identidad colectiva	DIÁLOGO DE SABERES Comunicación asertiva Bien común Diferencias Otridad Alteridad Iguales Interculturalidad Inclusión	-Video del indigente que cuida el local. -Siete sombreros para pensar. -Qué me gustaría tener de otra persona (compañero tipo rompecabezas) Identificar una forma de actuar y responder las siguientes preguntas: ¿Quiero hacerlo?, ¿Puedo hacerlo? ¿Me corresponde? ¿Qué valor encuentro en lo que hago o qué es valioso? -Técnicas de comunicación asertiva: cuento de "Run, run, Rosita y el Ogrín" -Imagen del 9 y 6, en cartel y en número grande. -Imagen sobre la evaluación en la selva. -Elaboración de alebrijes. -Aplicación de cuestionarios de interacciones. -Aplicación de entrevistas A y B.

Figura 10. De elaboración propia. Donde se enlazan las categorías y subcategorías con las actividades que se realizarán en la planeación.

La descripción del cuadro anterior se pretende trabajar actividades iniciando desde la diversidad, posteriormente una identidad individual, acompañada de con las sub-categorías, actividades sobre comunicación asertiva y bien común, para concluir en actividades que fomenten una identidad colectiva.

Por tanto, se abordó desde lo individual a lo colectivo, donde la herramienta principal será el diálogo de saberes, es por ello que el concepto aparece de manera intermedia y con ello se pretende que los estudiantes se encaminen a la identificación como parte de la diversidad encaminado a una interculturalidad e inclusión. Cabe destacar que como eje rector se utilizará la actividad de lectura del texto "El club de los raros", donde cada capítulo dará pauta a la actividad a trabajar.

Es importante destacar que al término de las actividades se pretende aplicar nuevamente el cuestionario de interacciones y los cuestionarios (A) y (B) para

conocer si los alumnos permanecieron o modificaron sus maneras de pensar respecto a la diversidad.

Posterior al cuadro anterior se elaborará una planeación y ante ello se mencionan las características y condiciones de la misma, como se describen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5 INTERVENCIÓN

5.1 ¿Cómo organizo mi trabajo desde la UDEEI?

La Unidad de educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) tiene su registro de alumnos en atención a través del Formato para el Registro y Seguimiento de Alumnos Atendidos (FRSAA) esa población genera un espacio de trabajo que se sistematiza a través de una agenda con un horario de ingreso al grupo donde se encuentra el alumno en atención, una o dos veces por semana según el número de niños en atención.

Trabajo miércoles y viernes de 8:15 a 9:15 am con el grupo 6º B, dos veces por semana la intervención de la UDEEI incidiendo en los tres contextos escolar, socio-familiar y áulico.

En este caso el trabajo se realizó en el contexto áulico. Se pretende que desde la atención que brinda la UDEEI se facilite a los niños el acceso a los aprendizajes de grado y favorecer sus procesos de inclusión y participación.

Lo anterior se realiza en conjunto con él o la docente de grupo desde su planeación, se agendan actividades y estas se desarrollaron en presencia de la maestra titular de grupo, sistematizándolo en la agenda de intervención de la UDEEI.

5.2 Características de la planeación

La agenda de intervención es una herramienta de planeación propuesta para la UDEEI por la (DEE, 2015): en ella debe especificarse lo que se hará día a día, aunque su organización puede ser semanal o quincenal. Si bien es una herramienta de planeación, la agenda posibilita dar seguimiento a las acciones

que efectivamente se realizaron, así como los avances. (SEP, 2016, pp. 34,35)
los elementos que la integran son;

- Datos Generales: UDEEI, Nombre de la escuela (el profesional del equipo interdisciplinario hará referencia a las escuelas donde interviene), ciclo escolar y nombre del maestro/maestra especialista.
- Periodo que comprende (semanal o quincenal, según acuerde la Unidad).
- Contexto de intervención (áulico, escolar o socio familiar).
- Acción específica. Se trata de acciones de carácter técnico pedagógico, las cuales concretan la intervención en cada contexto, es decir, la implementación de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables, en colaboración y corresponsabilidad con docentes y directivos para mejorar la participación y aprendizaje de los alumnos y alumnas en Situación Educativa de Mayor Riesgo.
- Propósito. Se especifica el para qué de la acción a desarrollar y debe ser coherente con las líneas específicas y generales de Intervención plasmadas en el Reporte de Valoración de la Situación inicial y en el Plan de Intervención, respectivamente. Recuérdese que toda acción desarrollada por la unidad debe estar dirigido a propiciar en los contextos las condiciones que favorezcan la Participación y el Aprendizaje de los alumnos(as) en Situación Educativa de Mayor Riesgo.
- Tiempos hora de inicio y fin de la acción específica.
- Valoración de Avances. Se realizan con relación a las necesidades generales y específicas de intervención, es decir, para revisar si se avanzó en la eliminación de las barreras identificadas y, con ello, en la generación de condiciones que favorezcan la Participación y el Aprendizaje de los alumnos y/o alumnas en atención; y con relación

también al logro de los objetivos de aprendizaje y participación, tanto generales como específicos. o ¿Cómo se avanzó en la eliminación de las BAP y qué condiciones se generaron a través de esta acción para que el / la o los alumnos y alumnas mejoren su Participación y Aprendizaje? o ¿Qué se logró con esta acción en términos de la Participación y/o Aprendizaje de estudiantes en Situación Educativa de Mayor Riesgo?

- Este elemento permite recabar cotidianamente insumos para:
 - Valorar los avances globales a nivel de escuela, mes a mes, a partir del Plan de Intervención (necesidades generales de intervención y objetivos generales de Aprendizaje y Participación).
 - Valorar los avances con relación a cada estudiante en atención a partir del Reporte de Valoración Inicial (necesidades específicas de intervención y objetivos específicos de Aprendizaje y Participación).Acuerdos y compromisos. Se señala el cumplimiento o no de los acuerdos previamente establecidos y se registran los que se establecen para el siguiente periodo.

Para realizar la planeación también se retoman elementos de Modelos de Organización del Trabajo, en este caso se hará uso de algunos elementos del Proyecto Roma fundado por Melero en 1990 (López Melero, 2018). Este proyecto pone de manifiesto las condiciones que debe reunir una escuela pública para cumplir el valor de lo público. Por eso, hablar de escuela pública es hablar de justicia social y de equidad en educación, y de una escuela de calidad para todos y todas. Hoy en día en la escuela pública es necesario y urgente reflexionar y hacer cambios didácticos en el papel del docente, en el discente y en el currículum.

Para construir una escuela donde se vivan esos valores es necesario hacer cambios didácticos: en el docente, en el discente y en el currículum. En una

escuela democrática, el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el corpus de conocimientos no está dado, sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. En este sentido las funciones del docente, del discente y del currículum cambian de una escuela inclusiva a otra que no lo sea.

El Proyecto Roma, se sustenta en los siguientes 6 principios: (1) el respeto a las peculiaridades del alumnado, es decir, todo el alumnado es competente para aprender (proyecto confianza); (2) la construcción del conocimiento de manera social a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación); (3) convertir nuestras aulas como si fuese un cerebro (zonas de desarrollo y aprendizaje/ proceso lógico de pensamiento); (4) cualificar las relaciones interpersonales entre familias, profesorado y alumnado; (5) la mejora de la calidad de vida en la clase, es decir, la calidad de la enseñanza se garantiza a través de la democracia en las aulas; y (6) el respeto a la diferencia como valor o, lo que es lo mismo, entender las diferencias étnicas, de religión, de handicap, de procedencia, etc., como mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para llevar a cabo esta metodología en las clases se han de dar una serie de cuestiones previas:

1ª Las clases comienzan conociéndonos. Lo esencial del procedimiento de trabajo por proyectos de investigación es el esfuerzo común por aprender unos de otros que, en esencia, es la zona de desarrollo próximo, porque supone la ayuda del otro o la otra para el desarrollo personal, pero no se puede aprender si no nos conocemos. Nos referimos a que desde el principio construimos

juntos una matriz de cómo pensamos, cómo hablamos, cómo sentimos y cómo actuamos. Podríamos decir que es una primera evaluación diagnóstica.

2ª Aprendemos que la clase es como un cerebro. Nos interesa que el alumnado vaya construyendo las herramientas de su mente, de ahí que nuestras clases simulen un cerebro. Una cosa es que el profesorado sepa cómo se aprende y otra muy distinta es saber cómo hacerlo para que todo el alumnado sin distinción aprenda. ¿Cómo lo hacemos nosotros? Las niñas y los niños construyen su clase como si fuera un cerebro. El contexto es el cerebro (Luria, 1974). Es decir, que en clase hay una serie de zonas de desarrollo y de aprendizaje (que no son rincones): Zona para Pensar (Cognición y Meta-cognición), Zona de Comunicación (Lenguaje), Zona del Amor (Afectividad) y Zona de la Autonomía (Movimiento/Acción).

3ª Se consensuan las normas de convivencia. El alumnado, además de saber que va a la escuela a aprender a pensar correctamente, sabe que se aprende con otros y otras; por tanto, van a aprender a convivir. Desde la confianza despertada en los primeros días al ir conociéndonos se construye la convivencia en el aula y para poder convivir es necesario establecer unas normas de convivencia desde la libertad y desde la equidad. De este modo acordamos nuestras normas (asamblea, grupo...) desde la toma de conciencia de que el cumplimiento de las normas hace posible que en la clase se vivan los valores. Los valores no se enseñan, se viven. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestras clases.

Y 4ª se produce la distribución de responsabilidades. Este modo de concebir el aula como un lugar para aprender a pensar y reflexionar correctamente desde la confianza, el diálogo y la convivencia democrática requiere que, tanto el alumnado como el profesorado, adquieran su responsabilidad (corresponsabilidad) en la tarea que hayamos decidido realizar para darle

respuesta a la situación problemática. Habrá responsabilidades en todo el proceso, aprenderán a ser: coordinador o coordinadora, portavoz, secretaria o secretario y responsable de material.

Para la intervención a realizar se retoman algunos principios del Proyecto Roma como las peculiaridades del alumnado, es decir, todo el alumnado es competente para aprender, la construcción del conocimiento de manera social, las relaciones interpersonales entre alumnado y el respeto a la diferencia. Lo anterior ya que durante las clases se promoverá dentro de las diferentes actividades. Así mismo de manera previa se trabaja el que se conozcan y la convivencia durante las diferentes actividades.

5.3 Planeación

Dadas las características y condiciones antes mencionadas a continuación se presenta la planeación para la intervención en el tema de interés, conformada por 16 sesiones.

**AGENDA DE INTERVENCIÓN
UDEEI No.397
CICLO ESCOLAR 2016 – 2017**

ESCUELA PRIMARIA	
RESPONSABLE: ARACELI RAMIREZ SÁNCHEZ	
GRUPO: 6º “B”	
PERIODO QUE COMPRENDE: MAYO A JULIO DEL 2017	
Viernes Hora: 8:20 a 9:20 am Tiempo: 60 minutos	
Días de intervención: Miércoles y	
Miércoles	
CONTEXTO	AULICO 03/05/2017 Sesión 1
ACCIÓN ESPECIFICA (Alumno, grado, grupo)	Se establecerán acuerdos a través de normas para trabajar en las diferentes sesiones en construcción del grupo. Actividad de Etiquetas: a cada alumno se le dará una etapa que se pegará en su frente y la consigna será agruparse. Ya que estén agrupados, se preguntará a cada agrupación porque decidieron agruparse así, ¿En que se basaron? Y cuál fue su sensación al conformar cada agrupación. Posteriormente en un papel impreso se les dará el concepto de diversidad y se irá comentando su significado, pero también se hará la reflexión que somos parte de dicha diversidad. Posteriormente se iniciará la lectura del primer capítulo del libro , “El club de los raros” y se dejará la consigna de escribir un ejercicio similar para la próxima sesión.

PROPOSITO	Conocer el concepto de diversidad, para identificar ejemplos de la misma desde los integrantes de un grupo.
TIEMPOS	60 minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	AULICO 10/05/2017 2 Sesión
ACCIÓN ESPECIFICA (Alumno, grado, grupo)	Al inicio de la sesión, hacer una resumen de la sesión anterior . Posteriormente hacer lectura grupal del capítulo dos del texto “El club de los raros” , comentar la misma e ir compartiendo ideas de los alumnos. Después se solicitará a nivel grupal voluntarios para leer su construcción escrita la sesión anterior y se irá relacionando con la lectura de “El club de los raros”.
PROPOSITO	Conocer el concepto de diversidad, para identificar ejemplos de la misma desde los integrantes de un grupo.
TIEMPOS	60 minutos de 8:20 a 9:20 am

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 12/05/2017 3 Sesión
ACCIÓN ESPECIFICA (Alumno, grado, grupo)	Al inicio de la sesión hacer una resumen de la sesión anterior . Posteriormente hacer lectura grupal del capítulo tres del texto “El club de los raros” , comentar la misma e ir compartiendo ideas de los alumnos. Después se solicitará a nivel grupal voluntarios para continuar leyendo su construcción escrita la sesión anterior y se irá relacionando con la lectura del club de los raros. Posteriormente se pegará a cada alumno una hoja en la espalda y tendrán que anotar características muy particulares de cada compañero, para esto se dará un tiempo de 10 minutos. Posteriormente en plenaria se compartirán algunas.
PROPOSITO	Conocer el concepto de diversidad, para identificar ejemplos de la misma desde los integrantes de un grupo.
TIEMPOS	60 minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 17/05/2017 4 Sesión
ACCIÓN ESPECIFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del capítulo cuatro del libro “El club de los raros”, posteriormente se proyectará a nivel grupal el Video de: “Todos, algunos y nadie” y posteriormente en grupo se compartirán las percepciones que da el video y se encausará a las siguientes preguntas de manera individual: ¿Cuándo eres todo en alguna situación de la vida? ¿Cuándo eres alguno, en alguna situación de la vida? y ¿Cuándo eres nadie, en alguna circunstancia de la vida? Se reflexionará para terminar sobre el papel que jugamos en diferentes situaciones en la escuela y que esto nos tiene en un nivel de participación dentro de la misma.
PROPOSITO	Conocer el concepto de diversidad, para identificar ejemplos de la misma desde los integrantes de un grupo.
TIEMPOS	60 minutos de 8:20 a 9:20 am

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 19/05/2017 5 Sesión
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del quinto capítulo del texto “El club de los raros”, posteriormente se realizará la actividad de colocarse diademas donde cada una de estas tendrá una imagen alusiva a un ser humano ejemplo: persona con discapacidad, Indigente, mujer, hombre, niño, niña, anciano anciana etc. La consigna será agruparse y posterior a la agrupación. Nuevamente se cuestionará ¿En que se basaron para agruparse? y ¿Qué sensación tuvieron al realizarlo? Posteriormente se hablará del término igualdad y equidad a partir del concepto y de la imagen. Al término de la sesión se pretende que los alumnos identifiquen que ellos forman parte de la diversidad y que parte de igualdad y equidad ejercen desde su diferencia.
PROPÓSITO	Conocer el concepto de diversidad, para identificar ejemplos de la misma desde los integrantes de un grupo.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 24/05/2017 Sesión 6
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del sexto capítulo del texto “El club de los raros” posteriormente se realizará la proyección de “Video del indigente que cuida el local” y con ello los alumnos realizarán aportaciones del video, posteriormente se realizará un debate sobre el video a través de la técnica de “Siete sombreros para pensar”, donde cada alumno se posicionara de una postura para hablar sobre la actitud del dueño del local ante el indigente.
PROPÓSITO	Conocer características de las personas y como a través de estas nuestra sociedad se puede complementar en una comunidad.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 02/06/2017 Sesión 7
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del séptimo capítulo del texto “El club de los raros” posteriormente cada alumno realizará de manera individual un rompecabezas de su cuerpo, donde coloque habilidades de otras personas que le gustaría tener para tener de otra persona (compañero tipo rompecabezas) y en plenaria se compartirán los porqués de cada característica y como estos se pueden impulsar desde lo que tenemos.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y como desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 07/06/2017 Sesión 8
ACCIÓN ESPECÍFICA	Lectura del octavo capítulo del texto “El club de los raros” posteriormente cada alumno identificará alguna forma de actuar que lo meta en un conflicto o tensión con personas o sus compañeros y se responderá las siguientes preguntas; ¿Quiero hacerlo?, ¿Puedo hacerlo? ¿Me

(Alumno, grado, grupo)	corresponde? ¿Qué valor encuentro en lo que hago o que es valioso? y en plenaria se compartirán los porqués de cada característica y como estos se pueden impulsar desde lo que tenemos.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y como desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 09/06/2017 Sesión 9
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del noveno capítulo del texto “El club de los raros” posteriormente, se dará lectura al cuento de “Run, run, Rosita y el Ogrín” para terminar con las características que deben existir para tener una comunicación asertiva.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y como desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 21/06/2017 Sesión 10
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del décimo capítulo del texto “El club de los raros” , hacer recapitulación del concepto de diálogo y posteriormente, se observará la imagen del 9 y 6 , donde cada alumno propondrá en base al concepto anterior de comunicación asertiva una manera de decirle al otro compañero como mira ese número y por qué, ya que se colocará la imagen en grande del número y ello tomaran el lugar desde cada extremo.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y cómo desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 23/06/2017 Sesión 11
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del décimo primer capítulo del texto “El club de los raros” , los alumnos observarán la imagen sobre la evaluación en la selva y con la técnica de los siete sombreros para pensar reflexionarán sobre la imagen a manera de debate.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y como desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 28/06/2017 Sesión 12
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del capítulo décimo segundo del texto “el club de los raros”, posteriormente los alumnos verán el video “La fábula del erizo” y se comentarán ideas centrales respecto al bien común. Observarán la imagen sobre la evaluación en la selva y con la técnica de “Seis sombreros para pensar” reflexionarán sobre la imagen a manera de debate.
PROPÓSITO	Reconocer características personales y como desde estas aportamos a nuestra vida cotidiana y a las personas.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Miércoles	
CONTEXTO	ÁULICO 05/07/2017 Sesión 13
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del cuento fórmulas mágicas para monstruos, antes de iniciar la actividad se establecen las reglas, el diálogo, la toma de acuerdos, el respeto de las ideas, la participación de todos. Posteriormente a los alumnos se les formará en equipos de cinco integrantes, y cada mesa de trabajo se les dará un papel bond, imágenes de animales y una hoja blanca con un lápiz y goma. La consigna será que cada alumno elegirá un animal y de ese animal ellos elegirán una características que fusionarán con el monstruo y ya que estén en acuerdo lo dibujarán primero en la hoja blanca.
PROPÓSITO	Proponer gustos personales en un trabajo en equipo para crear una idea representada en un dibujo.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am.

Jueves	
CONTEXTO	ÁULICO 06/07/2017 Sesión 14
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del décimo tercero del texto “El club de los raros”, posteriormente se aplicará el cuestionario de interacciones a los alumnos.
PROPOSITO	Tomar decisiones respecto a las agrupaciones en el trabajo y actividades cotidianas dentro del grupo
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am.

Viernes	
CONTEXTO	ÁULICO 07/07/2017 Sesión 15
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del capítulo décimo cuarto del texto “El club de los raros”, los alumnos continuarán construyendo y dibujando se monstruo en el papel bond, posteriormente le darán un nombre y juntos diseñarán una historia respecto a este.
PROPÓSITO	Proponer gustos personales en un trabajo en equipo para crear una idea representada en un dibujo.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Lunes	
CONTEXTO	ÁULICO 10/07/2017 Sesión 16
ACCIÓN ESPECÍFICA (Alumno, grado, grupo)	Lectura del capítulo décimo quinto del texto “El club de los raros”, posteriormente se aplicará entrevista A y entrevista B a los alumnos.
PROPÓSITO	Tomar decisiones respecto a las agrupaciones en el trabajo y actividades cotidianas dentro del grupo.
TIEMPOS	60 Minutos de 8:20 a 9:20 am

Elaboró
_____ Profra. Araceli Ramírez Sánchez

VALORACIÓN DE LOS AVANCES	ACUERDOS Y COMPROMISOS
Estos apartados serán llenados a partir de cada intervención. En conjunto con los diarios de campo.	Estos apartados serán llenados a partir de cada intervención.

Elaboró
_____ Profra. Araceli Ramírez Sánchez

5.4 Desarrollo y análisis de la Intervención.

La intervención se realizó durante dieciséis sesiones, para este estudio se seleccionan 5 sesiones, ya que se consideran son suficientes y significativas a los elementos que se trabajaron respecto a las interacciones de los alumnos,

como un punto clave en el sentido que justo en dichas actividades se presentaron elementos de actitudes y modificaciones o permanencias de las mismas, pero además son representativas porque toman parte medular en un sentido inicial, intermedio y final del total de las sesiones que se intervinieron y de relevancia porque a traes de ellas se trabajaron elementos de una identidad individual y una colectiva para el tema de interés en el sentido de quien soy yo para entender al otro.

Finalmente, las actividades elegidas se complementan entre ellas porque son consecutivas y muestran un proceso de la intervención, mismas que se describen y analizan a través del diario de campo, fotografías y valoración de los avances-acuerdos y compromisos. Así mismo cabe señalar que los registros de primer momento fueron a escritura manual y para elaborar los datos se pasó a texto Word, completo y corrigió redacción.

Las cinco sesiones son los números: 1 “Etiquetas; 4 “Todos, algunos y nadie”; 6 “El mendigo y el tendero”; 10 “Imagen 9 y 6” y 13 “Fórmulas Mágicas para crear Monstruos” estas actividades y la descripción se encuentran en la parte superior ya referida.

A continuación, se mostrará desde el apartado de la planeación la valoración de los avances, así como los acuerdos y compromisos. En el diario de campo realizado en cada sesión se describen los elementos teóricos y prácticos de la intervención (cabe destacar que ambos elementos se tiene un registro con notas cotidianas y en este caso se capturó en computadora).

Respecto a la Sesión No 1 se observa.

VALORACIÓN DE LOS AVANCES		ACUERDOS Y COMPROMISOS	
Sesión 1	03/05/2017	Sesión 1	03/05/2017
Se logró establecer acuerdos y se diseñaron en conjunto normas para trabajar en las diferentes sesiones en		La alumna Amayrani, realizará en un pliego de cartulina las normas de clase propuestas por el grupo	

<p>construcción del grupo, quedando registradas en un cartel. Los alumnos logran identificar y reconocer que se les dificulta seguir reglas dentro de clase y que esto altera el escucharse los unos a los otros.</p> <p>Dentro de la actividad de etiquetas a cada alumno se le dificulta evitar hablar sin embargo se les insistió en seguir la consigna y lograron realizarlo, algunos mostraban pena, otra incertidumbre de como agruparse, para otra era fácil el agruparse. Pero finalmente lo lograron concluir. Al preguntarles ¿Porque decidieron agruparse así? Respondían que buscaban lo parecido, como colores o formas y al preguntarles ¿Cuál fue su sensación al conformar cada agrupación? Algunos señalaban que sentían feo porque no los integraban y se sentían rechazados y otros decían que no sabían que eran o por qué los trataban así.</p> <p>Posteriormente se les dio a leer el concepto de diversidad y se comentó el significado, reflexionando en que todos formamos parte de ella.</p> <p>Posteriormente se iniciará la lectura del primer capítulo del libro, el club de los raros, mismo que el dejó entusiasmados y solicitaron se les leyera más pero únicamente se leyó el primer capítulo planeado.</p>	<p>y estas se pegarán en el salón de clases durante cada sesión de trabajo.</p> <p>Se les solicita a los alumnos escribir y compartir en la próxima sesión respecto a sus características físicas y cualidades, así como el personaje principal Hugo se describe en el primer capítulo del club de los raros.</p>
--	---

DIARIO DE CAMPO

Grupo: 6º B

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
<p>Sesión 1</p> <p>FECHA: 03/05/2017</p> <p>SITUACIÓN OBSERVADA: Sesión 1 de intervención.</p> <p>LUGAR Y ACTORES: En el salón del grupo 6º B, Maestra de grupo, Maestra especialista, alumnos del grupo 6º B.</p>	<p>En relación a la actividad de las etiquetas los alumnos primeramente se iban a buscar afinidades en la parte física, más no en un todo. En este caso como seres humanos y buscaban "diferencias" para sub agruparse.</p>	<p>Que pasa cuando únicamente se ve lo físico y actitudinal como algo aislado y no como parte de un todo que forman parte de esa diversidad y resalta más la "diferencia" en un sentido focalizado y por tanto segregado y de exclusión.</p>

A continuación, se muestran imágenes de la sesión 1.



En la figura 11, se muestra a los alumnos buscando agruparse bajo la consigna de no hablar.



En la figura 12, se muestra a los alumnos la agrupación que realizaron, decidiendo como referente el color de la carita que tenían pegada en su frente.

Sobre la sesión 1, podemos reflexionar que los alumnos de manera simbólica hacen uso de etiquetas, se pretendió trabajar con ellos lo que plantea Santos (2006) no reconocer en los alumnos sus diferencias, porque ya existen y están ahí, pero sí de acompañarles en sus diferentes acciones al interior del aula y muchas veces fuera de ella a partir de lo diversos que son y lo que les conforma.

Pero también desde la UNESCO (1996) la escuela solo es un instrumento entre varios para combatir prejuicios que nos llevan a enfrentamientos. Pero también es una tarea ardua, ya que como es natural, los seres humanos

tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. Con lo anterior los alumnos se enfrentaron a romper paradigmas del concepto diferente.

También desde el planteamiento de Skliar (2002) es mirar hacia sí mismo, volver la mirada hacia uno mismo y repensar todo lo que nos ha sido pensado desde diferentes ángulos. En este sentido los alumnos hicieron una retrospección hacia sí mismos y esto no es tarea fácil y menos cuando se pierde subjetividad o incluso se anula a la misma para ello habrá elementos que nos harán la tarea más fácil o que bien compliquen esa mirada interior.

Las condiciones anteriores debido a que situaciones de una identidad individual donde cada sujeto es una historia de vida “complica” la interacción entre estos porque no son aparentemente las mismas condiciones y unos se perciben inferiores, superiores, normales o anormales (Foucault, 2000), donde esta anormalidad generaba miedos, incertidumbre da como consecuencia exclusión y segregación, que a través de las instituciones se pretende proveer un poder normalizador. Permitió que se reflexionara sobre el cómo se actúa en el día a día.

Respecto a la Sesión No 4 se observa.

VALORACIÓN DE LOS AVANCES	ACUERDOS Y COMPROMISOS
<p>Sesión 4 17/05/2017</p> <p>Se logró la lectura del capítulo cuatro del libro “El club de los raros”, y continúa mostrando interés en los alumnos inclusive se sienten identificados e algunos apartados o circunstancias que el personaje principal vive. Posteriormente se proyectó a nivel grupal el Video de nombre “Todos, algunos y nadie” y en grupo se compartirán las percepciones que da el video y se encausará a las siguientes preguntas de manera individual reflexionarlas y después compartirlas en plenaria: ¿Cuándo eres todo en alguna situación de la vida? Ellos manifestaban que con sus padres o afectos</p>	<p>Sesión 4 17/05/2017</p> <p>La próxima sesión se leerá el capítulo 5 y 6 del texto “El club de los raros. Y como reflexión es dar el trato a los compañeros y a las personas como nos gustaría ser tratados, intentar interactuar con compañeros que regularmente no lo hacemos.</p>

<p>en la familia. ¿Cuándo eres alguno, en alguna situación de la vida? Decían que en la escuela porque a veces no todos son considerados cuando realizan alguna actividad entre ellos mismos y ¿Cuándo eres nadie, en alguna circunstancia de la vida? Decían que a veces en la escuela o en casa se sienten nada cuando se les ignora o no se sienten escuchados. Después se reflexionó sobre el papel que jugamos en diferentes situaciones en la escuela y la familia y la importancia de siempre tratar como nos gustaría ser tratados, pero que hay momentos que tenemos responsabilidades como individuos y a veces como grupo, pero lo importante es sentirnos únicos y como parte de un todo que puede participar y desenvolverse sin dificultad. Se logra que los alumnos identifiquen que en toda ocasión podemos ser parte de un grupo y que nunca permanecemos en aislado.</p>	
--	--

DIARIO DE CAMPO

Grupo: 6º “B”

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
<p>Sesión 4 FECHA: 17/05/2017</p> <p>SITUACIÓN OBSERVADA: al interior del aula las expresiones de los alumnos ante las preguntas planeadas.</p> <p>LUGAR Y ACTORES: aula del grupo 6ºB, maestra especialista, maestra de grupo y alumnos.</p>	<p>Al responder las preguntas: ¿Cuándo eres todo en alguna situación de la vida? ¿Cuándo eres alguno, en alguna situación de la vida? ¿Cuándo eres nadie, en alguna circunstancia de la vida?</p>	<p>Los alumnos en ocasiones se sienten parte de un grupo y en ocasiones no se sienten parte del grupo. Esto permite ver que en ocasiones consideran forman parte de una identidad colectiva y en ocasiones no, pero se hace hincapié que a partir de esas características individuales como parte de esa identidad individual siempre forman parte de una identidad colectiva.</p>

A continuación, se muestra la imagen representativa de la Sesión No 4.



En la figura 13, se muestra el momento en que los alumnos van a responder las preguntas ¿Cuándo eres todo en alguna situación de la vida? ¿Cuándo eres alguno, en alguna situación de la vida? ¿Cuándo eres nadie, en alguna circunstancia de la vida? de modo individual para después compartir el plenaria.

La fundamentación teórica de lo vivido durante la sesión No 4, coincide nuevamente al planteamiento de Skliar (2002), hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de metáforas temporales de la repetición, lo lineal, lo circular. Así como también un tiempo del otro que nos es irreconocible, indefinible, innombrable, gobernante.

Con lo anterior podemos plantearnos la siguiente pregunta ¿En qué tiempo o circunstancia se presenta esa mirada como ajeno hacia ese que llamamos otro? ¿Por qué o de qué depende que se le mire de modo extraño, excluyente o con rareza? Y es aquí donde desde el planteamiento nuevamente Skliar (2002, p. 30) nos ofrece el siguiente planteamiento. Un tiempo del otro que interrumpe a nuestro tiempo y se vuelve irreduciblemente inesperado.

Entre ese tiempo conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes: el primero, acerca del tiempo en cuando relación con aquello que llamamos realidad, “nuestra” realidad, la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia. Se trata de la temporalidad del otro, una temporalidad que, sólo en apariencia, no puede ser/estar al mismo tiempo que “nuestro” tiempo. A continuación, se muestran imágenes correspondientes a la sesión 4.

Respecto a la actividad No 6 se observa.

VALORACIÓN DE LOS AVANCES		ACUERDOS Y COMPROMISOS	
Sesión 6	24/05/2018	Sesión 6	24/05/2018
Se realizó lectura del sexto capítulo del texto “el club de los raros” posteriormente se realizará la proyección del video “El Mendigo y el Tendero” y con ello los alumnos realizarán aportaciones del video, posteriormente se		Poner en práctica en nuestra vida cotidiana, como tratar al compañero antes de actuar de determinada manera, para evitar tener ideas que no corresponden a la	

<p>realizará un debate sobre el video a través de la técnica de "Seis sombreros para pensar", donde cada alumno se posiciona en base a una actitud. Y fue interesante el ver cómo se pueden poner en el lugar del otro y dar su opinión al respecto sobre la actitud del dueño del local ante el indigente. Esto permitía reflexionar cuando tratamos al o excluimos al otro sin saber el momento o situación por la que está pasando. Reconociendo que es importante no tener prejuicios e intentar conocer que le pasa al compañero y como manifestar de manera adecuada que algo nos molesta o no estamos de acuerdo, pero sin lastimar al otro.</p>	<p>situación del compañero y dar un mal trato exclusión o segregarlo.</p>
---	---

DIARIO DE CAMPO

Grupo: 6º "B"

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
<p>Sesión 6 FECHA: 24/05/2017</p> <p>SITUACIÓN OBSERVADA: la forma en que debaten los alumnos a través de la técnica de seis sombreros para pensar.</p> <p>LUGAR Y ACTORES: aula del grupo, maestra especialista, maestra de grupo y alumnos del grupo 6º B.</p>	<p>A partir del video "El mendigo y el tendero" los alumnos explicarán el actuar de ambos personajes haciendo uso de la técnica seis sombreros para pensar. Mismo que se describe a continuación.</p> <p>Edward De Bono propone seis colores de sombreros que representan las seis direcciones del pensamiento que debemos utilizar a la hora de enfrentarnos a un problema.</p> <p>El método es sencillo, hay seis sombreros imaginarios que cada uno de los participantes puede ponerse y quitarse para indicar el tipo de pensamiento que está utilizando, teniendo siempre en cuenta que la acción de ponerse y quitarse el sombrero es esencial.</p> <p>Cuando la técnica es empleada en grupo los participantes deben utilizar el mismo sombrero al mismo tiempo.</p> <p>Los seis estilos de pensamiento representados por cada sombrero son:</p> <p>Sombrero Blanco: con este pensamiento debemos centrarnos en los datos disponibles. Ver la información que tenemos y aprender de ella.</p> <p>Sombrero Rojo: con él observamos los problemas utilizando la intuición, los sentimientos y las emociones. El participante expone sus sentimientos sin tener que justificarlos.</p> <p>Sombrero Negro: haciendo uso de este sombrero pondremos en marcha el pensamiento del juicio y la cautela, poniendo de manifiesto los aspectos negativos del tema tratado.</p> <p>Sombrero Amarillo: con este sombrero pensaremos positivamente, nos ayudará a ver por qué algo va a funcionar y por qué ofrecerá beneficios.</p> <p>Sombrero Verde: este es el sombrero de la creatividad. Algunas de las técnicas existentes para desarrollar la creatividad pueden ser utilizadas en este momento.</p> <p>Sombrero Azul: es el sombrero del control y la gestión del proceso del pensamiento. Con él se resume lo que se ha dicho y se llega a las conclusiones. Esta técnica puede ser utilizada individualmente o en grupo y el orden de colocación de los sombreros puede ser diferente al expuesto.</p>	<p>Lo alumnos al participar refieren:</p> <p>-Que los sentimientos que les causaba era coraje de saber cómo trataba el dueño de la tienda al indigente cuando el cuidaba el negocio (sombrero rojo)</p> <p>-Pero también otros comentaban que lo hacía por su aspecto y porque desconocían que cuidaba su tienda que él no lo hacía intencionado y solo veía el final que era que estaba afuera de su local (sombrero blanco).</p> <p>-Como aspectos positivos es que por fin se pudo dar cuenta que estaba en un error de como trataba al indigente y quiso cambiar su trato hacia él (sombrero amarillo).</p> <p>-Otro niño refirió que lo bueno y creativo fue el uso del video para saber lo que pasaba con el indigente (sombrero verde).</p> <p>-Como grupo concluimos que era importante, conocer causas de porque pasa algo "cualquier situación" para después actuar de determinada manera teniendo presente que podemos estar en alguno de los dos personajes en alguna situación de nuestra vida (sombrero azul).</p> <p>-El participar desde diferentes puntos de vista a través de los sombreros permitió mayor expresión y posicionamiento de sus ideas.</p>

A continuación, se muestran imágenes de la Sesión No 6.



En la figura 14, se explica a los alumnos el significado de color de cada sombrero. Y la temática para la actividad.



En la figura 15, los alumnos responden preguntas planteadas a partir de cada postura conforme el color del sombrero.

La fundamentación teórica para la sesión No 6 respecto a ¿Cómo se pueden mejorar estas percepciones entre alumnos desde sus experiencias y circunstancias? Desde el planteamiento de la UNESCO se refiere organizar el contacto y la comunicación entre los miembros de diferentes grupos desde un contexto de igualdad, donde se formulan objetivos y proyectos comunes, permitirá que los prejuicios y hostilidad podrían minimizarse y generar una cooperación en un bien común y es aquí donde se generaría una identidad colectiva misma que desde el planteamiento de García (2004) señala.

La mayor parte de las identidades colectivas son más bien camisas que piel: son, en teorías por lo menos opcionales, no ineludibles Hobsbawm (1997; citado por Alsina, 1999). Solo hay que recordar cuántas veces las conductas racistas ontologizan en la piel las diferencias identitarias. También sería útil completar la metáfora de Hobsbawm con un análisis de las diversas tallas de camisas.

Entonces si cada ser humano crea su propia experiencia ¿Cómo descubrir al otro? Para ello es necesario pasar por el conocimiento de uno mismo, y crear su individuación, para Touraine (1997) quién soy yo para saber quién es el otro. Donde también Skliar (2002) refiere “Todos somos, en cierta medida, otros”, ello debería ser el conocimiento de uno mismo identificando la mismidad y con esto encaminar hacia procesos de alteridad.

Entonces el construir una individuación permitiría una actitud empática hacia los fenómenos sociales que se presenten en el otro y con ello adoptar puntos de vista más no incomprensiones.

Respecto a la Sesión No 10 se realizó de la siguiente manera.

VALORACIÓN DE LOS AVANCES	ACUERDOS Y COMPROMISOS
Sesión 10 21/06/2017 Se realizó lectura del décimo capítulo del texto “el club de los raros”, y se retoma el apartado que refiere el texto respecto a dialogo y posteriormente, se observará la imagen del 9 y 6 , donde cada alumno expresó a su otro compañero lo que veía desde su lado y viceversa a modo de compaginar en lo que veían.	Sesión 10 21/06/2017 Cuando entre compañeros surjan puntos de vista diversos intentar explicarle al compañero en qué sentido se está hablando y generar acuerdos conjuntos.

DIARIO DE CAMPO

Grupo: 6º “B”

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
Sesión 10 FECHA: 21/06/2017 SITUACIÓN OBSERVADA: actividad de cómo se	Cada alumno se coloca de un extremo a otro y por turnos uno le dice al otro lo que ve y el otro compañero tiene que hacer lo mismo. Ambas parejas que participaron se posicionaban de lo que uno o el otro veían. Pero aseguraban tener la razón cada parte. Y es que desde el punto de vista donde lo veían era su razón.	Los alumnos lograron expresar sus ideas sin caer en discusión, pero si defendiendo su postura, pero con un marco de respeto y esto era

<p>describen la lámina observada en el piso.</p> <p>LUGAR Y ACTORES: aula del grupo 6ºB, maestra especialista, maestra de grupo y alumnos.</p>		<p>interesante porque en otros momentos pudieron haber caído en desacuerdo de opiniones.</p>
---	--	--

A continuación, se muestran figuras (imágenes) de las actividades de la sesión No 10 con las imágenes 9 y 10.



Figura 16, se comparte el momento donde se están dando las indicaciones para realizar la actividad.



Figura 17, los alumnos están realizando la actividad, donde cada uno da su punto de vista de lo que ve y trata de hacerle ver al compañero lo que ve.

Respecto a la Sesión No 10 conforme al planteamiento de Fernández (2001) la escuela puede ser fuente reproductora o transformadora, es decir puede ayudar a conservar a la sociedad o cambiarla. Aquí es el escenario donde se ponen en juego no solo la adquisición de aprendizajes sino la oportunidad de relacionarse, e interactuar con el otro y a partir de ello construir símbolos que le permitan sentirse parte de dicha sociedad y momento donde los centros

escolares adquieren ese papel preponderante para ser gestores de escuelas bajo un enfoque de la interculturalidad y dejar lo que actualmente conocemos como escuelas integradoras, escuelas inclusivas o escuelas ordinarias.

Con lo anterior los alumnos tienen el derecho de expresar sus ideas y construir sus propios símbolos compartiendo sus porqués y argumentando su mirada propia.

Para Apel y Habermas (s/f) esta posición lleva a buscar las condiciones de la misma comunicación. Donde los interlocutores intentan definir las condiciones generales de su comunicarse. Por tanto, la comunicación queda circunscripta y no tiene ningún motivo para superar las diferencias entre valores, creencias y convicciones. Con lo anterior los alumnos dentro del aula, comunican sus pensamientos e ideas desde su particularidad y esta no debe ser anulada o juzgada sino establecer acuerdos mutuos en una suma y construcción desde la diversidad.

Y para finalizar se refiere los realizado en la Sesión No 13.

VALORACIÓN DE LOS AVANCES	ACUERDOS Y COMPROMISOS
<p>Sesión 13 05/07/2017</p> <p>Antes de iniciar la actividad se establecen las reglas como, el diálogo, toma de acuerdos, respeto de las ideas, y la participación de todos. Para la actividad los alumnos se muestran atentos y con interés a la lectura del cuento "Fórmulas Mágicas para crear Monstruos".</p> <p>Posteriormente a los alumnos se les pidió formar equipos de cinco integrantes, y cada mesa de trabajo se les dará un papel bond, imágenes de animales para que diseñen su Monstruo, para lo cual los alumnos mostraron mucho entusiasmo e interés.</p> <p>Después lo decoraron le dieron identidad con un nombre y crearon una historia. Y compartieron en plenaria todos los elementos que involucraron para lograr el objetivo común que era crear el Monstruo.</p>	<p>Tener presente que la trabajar en equipo, todos podemos opinar, aportar y que es importante respetar las idea para lograr el objetivo común. Y que esta acción la podemos implementar en el día a día durante las diferentes actividades que realizamos, pero también en nuestra vida cotidiana.</p>

DIARIO DE CAMPO

Grupo: 6° "B"

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
Sesión 13 FECHA: 05/07/2017 SITUACIÓN OBSERVADA: cómo interactúan para construir su monstruo. LUGAR Y ACTORES: aula del grupo 6°B, maestra especialista, maestra de grupo y alumnos.	Los alumnos expresan sus ideas a partir de la elección de una parte del cuerpo del animal que eligieron. Opinan sobre como decorarlo y como llamarle y finalmente logran un consenso y toman decisiones juntas.	Es interesante como cada alumno aporta desde sus gustos e intereses y estos surgen como parte de su diversidad. En conjunto con sus experiencias, creencias, intereses y motivaciones. Y es entonces cuando se crea a partir de un fin común, pero participando todos. Lo anterior implica el concepto de cultura, diversidad e identidad colectiva y los planteamientos de Enguita de acuerdo a la escuela transformadora.

A continuación, se muestran figuras (imágenes) de la Sesión No 13.



En la figura 18, se muestra el momento en el que se hizo la lectura del cuento "Fórmulas Mágicas para crear Monstruos".



En la figura 19, se muestra la conformación de los equipos y el momento donde seleccionan la parte del animal que conformará su monstruo.



En la figura 20, se muestra la conformación de los equipos y el momento donde seleccionan la parte del animal que conformará su Monstruo, pero con la participación de la maestra de grupo.



En la figura 21, se muestra a los alumnos trabajando ya la elaboración de su Monstruo, después de los acuerdos generados.



En la figura 22, los alumnos exponen su Monstruo y comparten la historia construida.

Respecto a la sesión 13, los elementos teóricos a relacionar son reflexionar como a partir de los referentes individuales que tenemos podemos construir un objetivo en común en este caso haciendo uso al concepto de cultura Besalú

(2017). Por eso, nadie pertenece a ninguna cultura, más bien es la cultura la que pertenece a las personas, que la pueden usar y recrear de la manera que estimen oportuno a lo largo de sus vidas, y es precisamente esa utilización la que les va a hacer semejantes a otras personas y la que va a establecer diferencias con otras y a partir de estas últimas los alumnos construyeron juntos un fin común en este caso el diseño del Monstro.

Para concluir el análisis de cada una de las actividades y relacionando lo observado en las mismas con la práctica docente:

Parafraseando a Fernández (2001) la escuela puede ser fuente reproductora o transformadora, es decir puede ayudar a conservar a la sociedad o cambiarla. Aquí es el escenario donde se ponen en juego no solo la adquisición de aprendizajes sino la oportunidad de relacionarse, e interactuar con el otro y a partir de ello construir símbolos que le permitan sentirse parte de dicha sociedad y momento donde los centros escolares adquieren ese papel preponderante para ser gestores de escuelas bajo un enfoque de la interculturalidad y dejar lo que actualmente conocemos como escuelas integradoras, escuelas inclusivas o escuelas ordinarias.

A los niños se les tiene que acompañar para que logre relacionarse con su compañero en diferentes actividades, cuando no hay la naturalidad de que entre ellos se descubran y redescubran estableciendo entre si un nivel de participación y es donde el termino identidad colectiva, se enlaza con el planteamiento de UNESCO (1996) sobre tender hacia objetivos comunes que es la segunda orientación ya que cuando se trabaja de manera mancomunada en proyectos motivadores disminuye considerablemente el individualismo, las diferencias o los conflictos entre los individuos, donde resalten las convergencias.

Los docentes interactúan y son parte de la diversidad como lo refiere Santos (2006) y en este sentido se enfrentan al reto no de reconocerles sus diferencias a sus alumnos porque ya existen y están ahí, pero sí de acompañarles en sus diferentes acciones al interior del aula y muchas veces fuera de ella a partir de lo diversos que son y lo que les conforma.

Respecto a las sesiones de trabajo realizadas con el grupo, permitió poner en práctica lo que de manera conceptual se refería, respecto a la identidad individual, la identidad colectiva, la diversidad, la mismidad y los procesos de alteridad. En donde los alumnos lograban ponerse en el lugar del otro de manera inmediata, pero sucedía que en la cotidianidad volvían a recaer en algunas actitudes, pero ya disminuía la frecuencia, agregando que ya eran menores o a veces nulas las maneras de rechazo, exclusión o negación para conformar los quipos, parejas de trabajo o productos de trabajo solicitados. Así mismo podrían no ser los mejores amigos, pero si al momento de centrarse en un trabajo lograban realizarlo, así como las formas de solucionar o hablar una inconformidad ya era más asertiva a través del dialogo.

Conclusiones

En este último apartado me interesa compartir las reflexiones construidas durante cada capítulo, desde luego desde una perspectiva de pedagogía de la diferencia y la interculturalidad al implementar la construcción e intervención del tema de interés, pero también como último aspecto la re-significación de la propia práctica docente.

En el capítulo uno desde las políticas públicas internacionales, nacionales y locales se puede observar, el discurso sobre el derecho a la educación para todos independiente de su condición como un derecho humano. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer, en este caso hacer valerlo desde nuestro rol como docentes teniendo presentes a toda una diversidad y no solo una parte de ella.

En el capítulo dos permite tener presente que Educación Especial ha pasado por diferentes modelos de atención y esto nos permite ver en que posicionamiento se encuentra uno mismo a modo de reflexión, pero también nos permite ver como se le ha brindado y sigue dando una atención a la persona con discapacidad o en alguna “vulnerabilidad”. También compartí como surgió mi formación docente y los retos que cada etapa me implicaron, esto me permite visualizar cambios y reflexiones, para impulsar o resignificar mi práctica. Concluyo este apartado con la contextualización del lugar donde se realizó el trabajo y esto permite una fotografía y panorama del contexto, para intentar entender las formas de pensar y actuar de la comunidad y esto es punto clave para la intervención y reafirma la diversidad y su interacción de la misma, al ver como una historia de vida se construye a través del tiempo. Y precisamente esta frase converge con los tres apartados de este capítulo.

En el capítulo tres permite verter la construcción teórica y los referentes que se retoman para el tema de interés junto con la metodología de investigación a través de la investigación acción.

Respecto a los elementos teóricos me permite ver que a partir de la historia de vida de cada sujeto y con ello sus conceptos pre-establecidos de “normalidad” se genera una interacción o no con otra persona y ver como estos esquemas pueden ser establecidos o reflexionar y cambiar de percepción.

Respecto a la investigación acción me permite ver en mi práctica docente y visualizar mis áreas de mejora, más no delegar al “otro”, lo que sucede sino ver cómo puedo ser o no parte de ello y con esto tomar decisiones conjuntas.

En el capítulo cuatro, me permitió tener una imagen de la interacción de los alumnos y con ello encaminar y dar paso a una planeación. Sin embargo, nuevamente se genera en mí el interés y preocupación de aportar a mis alumnos y no restarles.

En el quinto capítulo se puede observar la intervención y ante esta las reacciones y aprendizajes que los alumnos dejan en mí. Recordando que todo que las circunstancias son cambiantes y es necesario tenerlo presente en todo momento, para sumarme mayormente a los aprendizajes de los alumnos.

Para finalizar y resaltado aspectos que tuvieron gran impacto y crecimiento en mi rol como docente, quiero terminar por destacar reflexiones que me ayudaron a resignificar mi práctica docente.

El enfoque de la interculturalidad -en el ámbito escolar- contribuye a transformar la práctica docente desde los aprendizajes de los estudiantes y sus formas de interacción como parte del mismo aprendizaje.

Contribuir a que los niños que ejerzan su derecho a la educación; interpela al docente a ver lo que casi no se ve o lo que ya se me como natural puesto que la cotidianidad del aula se pueden naturalizar actitudes o conductas.

La interculturalidad implica construir una identidad colectiva, reconocer que la labor docente no vive en solitario, analizar el contexto, compartir un espacio, un pensamiento, tomar decisiones conjuntas con los alumnos. No hay recetas y un camino preciso, poner nuestra creatividad al servicio del bien común.

La interculturalidad son todos los alumnos, todos los profesores en donde yo soy una parte de ese “otro” y ello me compromete porque somos parte del mismo escenario.

Esto supone atender las necesidades de los contextos y requerimientos de los alumnos, y trascender al planteamiento del currículo oficial para crear situaciones que permitan trabajar en torno a sus intereses y necesidades.

La investigación acción de la práctica docente permite resignificarla. Reflexionar a partir un “problema” identificado es encontrar la raíz u origen, nos lleva a nuevas preguntas o intereses.

Desde la re-significación de las intervenciones grupales percibo y reafirmo que la interacción entre alumnos en su mayoría es limitada, donde surge a partir de los parámetros del concepto de “normalidad” que cada uno construye de sí y de sus compañeros.

Con lo anterior me veo en la necesidad de reivindicar y replantearme mi práctica docente, ya que a ojos de la sociedad y de la comunidad escolar, áulica y familiar, el docente debería tener la respuesta a todo y con ello

sumarse a los logros educativos de sus estudiantes ahora bien esto me permite cuestionarme lo siguiente ¿Por qué los maestros siempre tendrían que tener respuesta para todo? Momento donde entonces también me permito reaprender.

A manera de analogía desde mi práctica docente al dar lectura a Santos (2006, pp. 31-34) reflexiono sobre este párrafo

Dar por supuesto el deseo, la necesidad, el interés y el gusto de los demás lleva a pintorescas, tristes y, a veces, dramáticas situaciones. Conduce también a esfuerzos baldíos y a comportamientos abusivos. El interesado sabe en qué consiste su bien. Pensar que al hacerlo se equivoca y que los demás lo conocemos mejor y somos más sabios y más honestos que él mismo, lleva a cometer errores como el de los miembros de la tripulación de nuestra historia. La sobreprotección es una actitud dañina y egoísta que impide que el otro sea él mismo y crezca con libertad. La sobreprotección, paradójicamente, es destructiva y anuladora. Satisface a quien la práctica, pero anula y destruye a quien la recibe. Hay que tener cuidado con el mono Federico.

Es decir que no siempre lo que le ofertamos al otro responde a su necesidad, para ello hago a la referencia que cita esta historia, cuando el personal de la aerolínea en querer dar una respuesta a la dueña de Federico ante su muerte se plantean sustituirlo y al momento de llegar a su destino el avión, la dueña refiere que él no es Federico porque su mono ya estaba muerto cuando abordó el avión. Esto sorprende al personal de la aerolínea ya que daban por hecho q estaba vivo y eso era su ideal de la señora.

Descubro y me lleva a la reflexión de mi práctica, donde no siempre lo que pensamos que es el bien para una persona en este caso el alumno, ni responde a sus necesidades y podemos caer en una sobreprotección e interpretaciones de lo que el otro necesita, para ello desde el plano profesional me cuestiono lo siguiente: ¿En verdad oferto a mis alumnos lo que requieren? ¿Quién soy yo para definir ciertos apoyos y creer que son los correctos? ¿En qué supuestos puedo basarme para brindar una atención precisa y oportuna a mis alumnos? Ahora descubro que puedo estar en un error o vivir en un engaño creyendo que estoy “ayudando” “apoyando” cuando a su vez podría estar minimizando o quizá está haciendo más visibles ciertos acontecimientos de mis alumnos cayendo en una “anormalidad” a razón del sentido que le da Gentilli (2000) y Foucault (2000, p.30)

Antes de iniciar la intervención, identifiqué y rompí con algunos paradigmas propios y esquemas que ya se tenían previamente establecidos de mi práctica docente, mismo que enlisto a continuación en tres categorías.

Aspecto de mi propia práctica que desaparece es: Romper con la idea focalizada de creer que el alumno en atención es quien debe modificar las apariencias, comportamientos o formas de relacionarse, para lograr interactuar con los demás.

Aspectos que permanecen, pero se resignifican:

El tener presente que es un trabajo en colectivo.

El implementar instrumentos desde la UDEEI, pero no centrarse en la persona sino en el grupo al momento de interpretarlos y dar una respuesta por tanto cambia la mirada de los mismos y el uso de estos de ahí el que se retoman como parte de un diagnóstico grupal. En este sentido se retoman la aplicación

de cuestionarios de interacciones y cuadro de perfil de interacciones grupales, así como el uso de sociogramas.

La diferencia en su uso radica en que la mirada con la que se utilizan es distinta en el sentido que anteriormente se utilizaba en una manera focalizadora para centrarse en el niño con discapacidad y ver qué era lo que tenía que modificar y ahora es una mirada colectiva donde todos tienen que resignificar su mirada y contribuir en la construcción de contextos que se sumen a los aprendizajes de los alumnos.

Bibliografía.

Aguado, T. (1998). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el Diagnóstico y el desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de educación y Cultura CIDE.

Almaraz, K. (2017). *Más por más. A pie por... el tradicional barrio de Tulyehualco*. Recuperado el 22 mayo 2017. <https://www.maspormas.com/ciudad/a-pie-por-santiago-tulyehualco/>

Bausela, E. (2004). "La docencia a Través de la investigación-Acción". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1). 1-9.

Besalú, X. (2008). "Alumnado, escuela, cultura" en *Aula Intercultural*. Recuperado el 22 de noviembre 2017. <http://aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/>

Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la Mente*. México: Pearson.

Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Argentina: FCE.

Coll, C. (1994) *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Francia: Colección Educación y cultura para el nuevo Milenio.

Dietz G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto de los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.

Dirección de Educación Especial. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.

Dirección de Educación Especial-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011). *Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.

Dirección de Educación Especial. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) Planteamiento Técnico Operativo*. Documento de Trabajo. México: SEP.

Fernández, M. (2001). *Educar en Tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado en Enero 2008 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>

Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación—acción*. México: Paidós.

Fierro, C. (2010). *Ojos que sí ven*. México: SM.

- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Franz, F. 1961. *Los condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político. *En Gentili, P. (coord.) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Hernández, F., Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Hurtado, U. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, vol. XL, núm. 160. IISUE-UNAM.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Chile: UNESCO.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. España: Graó.
- Lave, J. (2015). *Aprendizaje Situado, participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Levinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

López Melero, M. (coord.) (2018). Proyecto Roma. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 32, núm. 2.

Massoni, T. y Moreira M. (2010). Un enfoque epistemológico de la enseñanza de la Física: Una Contribución para el aprendizaje significativo de la Física, con muchas cuestiones sin respuesta. *Revista Electrónica de Enseñanza, de las ciencias*, vol. 9, no. 2. (283-308).

Mckernan, J. (1999), *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. París: UNESCO.

Rockmore, T. (s/f), *Vico y El constructivismo*. EUA: Publisher Routledge Informaltd.

Piaget, J. “*Piaget explica a Piaget*” (Video 1 de 3) Subtítulos en español. Recuperado el 02 de abril 2016 a las 16:25 horas. https://www.youtube.com/results?search_query=piaget+explica+a+piaget

Rousseau, J. “*Rousseau y su aportación a la educación*”. Recuperado el 06 de abril del 2018. <https://www.alaingarcia.net/ensayos/rousseau.htm>

Sacristán, G. (2002). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Santos, M. (2006). *El pato en la Escuela, o el valor de la diversidad*. España: CAM.

Secretaria de Educación Pública SEP (2011 a). *Plan de Estudios 2011*. México

SEP (2011 b). *Plan y Programa 5º Año de Primaria 2011*. México.

SEP (2015). *Orientaciones educativas para el fortalecimiento de la lectura, escritura y matemáticas de los estudiantes indígenas en las escuelas del Distrito Federal*. México: SEP.

SEP (2016 a). *Consejo Técnico Escolar 1ª Sesión Ordinaria, UDEEI*. (Diapositiva 9) ciclo escolar 2016-2017. Distrito Federal: SEP.

SEP (2016 b). *Consejo Técnico Fase Intensiva, UDEEI*, (diapositiva 34 y 35) ciclo escolar 2016-2017. Distrito Federal: SEP.

SEP (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial, y para Adultos de Escuela Publicas en la Ciudad de México 2018-2019*. Ciudad de México: SEP.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Argentina: Marina Vilte.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós Ibérica.

Tébar, L. (2013). *El profesor Mediador*. México: Magisterio.

Touraine, A. (1997). *Igualdad y diversidad, Las nuevas Tareas de la Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para Todos, y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España: UNESCO.

Vargas, M. "Sobre el concepto de percepción Alteridades", vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México

Vygotski, L. *"El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores"*. México: Grijalbo.

Walsh, C. *Pedagogías decoloniales". Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial*. Quito: ABYA YALA

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

Nombre del Alumno:

Grado y Grupo:

Fecha:

1.- Anota el nombre de un compañero con quién te gustaría sentarte para trabajar una actividad de la escuela y explica ¿Por qué?

2.- Anota el nombre de un compañero con quien te gustaría: jugar o divertirse en la escuela y explica ¿Por qué?

3.- ¿Con quién de tus compañeros no te gustaría trabajar ni jugar y explica por qué?

Tacha alguna opción que dé respuesta a la pregunta.

Pregunta	Siempre	Casi siempre	Regularmente	Pocas veces	Nunca
4.- ¿Haz rechazado a alguien en tu salón?					
5.- ¿Te han rechazado en tu salón?					
6.- ¿Haz observado a algún compañero que no acepte a otro?					
7.- ¿En tu salón hay niños que no son de tu agrado?					
8.- ¿Cuando hacen una actividad en el salón excluyes a tus compañeros?					
9.- ¿Cuando hacen una actividad en el salón te excluyen tus compañeros?					
10.- ¿Te sientes aceptado en tu grupo?					

ANEXO 2

CUESTIONARIO (A)

Nombre:

Grupo y Grado:

Fecha:

- 1.- ¿Cómo te describes cuando te relacionas con los demás?

- 2.- ¿En el grupo hay niños diferentes? ¿Por qué?

- 3.- ¿En el grupo hay niños iguales? ¿Por qué?

- 4.- ¿Cuándo alguien no es de tu agrado en el salón, como los expresas?

- 5.- ¿Consideras que en el salón hay un trato igual para todos? ¿Por qué?

- 6.- ¿Si un compañero de grupo, te cae mal y te pide ayuda, que haces? ¿Por qué?

- 7.- ¿Cuándo vas a realizar un trabajo en el salón de clases y te piden formar equipos en que te fijas para escoger a los integrantes?

- 8.- ¿Cómo te gusta tratar a tus compañeros?

- 9.- ¿Cómo te gusta que te traten tus compañeros?

- 10.- ¿Qué es lo que no te agrada de tu grupo?

ANEXO 3

CUESTIONARIO (B)

Nombre:

Grupo y Grado:

Fecha:

- 1.- ¿Cómo te describes físicamente?
- 2.- ¿Cómo te describes académicamente?
- 3.- ¿En el grupo hay niños diferentes? ¿Por qué?
- 4.- ¿En el grupo hay niños iguales? ¿Por qué?
- 5.- ¿El trato en el salón de clases es igual para todos? ¿Por qué?
- 6.- ¿Qué comentarios hacen los compañeros de ti?
- 7.- ¿Quiénes son tus amigos y por qué?
- 8.- ¿Cómo te gusta trabajar en el salón de clases en pareja o equipos? ¿Por qué?
- 9.- ¿Cómo sientes que te tratan en tu grupo?
- 10.- ¿Cómo te gusta ser tratado en tu grupo?
- 11.- ¿Qué te agrada de tu grupo?
- 12.- ¿Qué no te agrada de tu grupo?

ANEXO 4

DIARIO DE CAMPO

Grupo:

DATOS GENERALES	DESCRIPCIÓN DEL HECHO	ANÁLISIS
FECHA: SITUACIÓN OBSERVADA: LUGAR Y ACTORES:		

ANEXO 5

Escuela Primaria Relación de Docentes

No	Nombre del profesor	Grado en atención	Institución de Egreso	Formación	Años de Servicio	Edad	Sexo
1	Heidi García González	1º A	Normal Rural de Tlaxcala	Lic. En educación Primaria.	6	28	Femenino
2	María Gisel Guerrero Martínez	1º B	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Maestro Normalista	29	51	Femenino
3	Daniel José Serralde Vázquez	2º A	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Lic. En educación Primaria.	14	38	Masculino
4	Grisel Zamora Méndez	2º B	Estado de Puebla Normal 5 de mayo (Esc. Particular)	Lic. En educación Primaria.	8	42	Femenino
5	Ana María Romero Cuaxospa	2º C	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Lic. En educación Primaria.	13	32	Femenino
6	Anita Cristina Juárez Torres	3º A	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Lic. En Educación Primaria	Seis meses	22	Femenino
7	Rogelio Xolalpa Serralde	3º B	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Maestro Normalista	29	53	Masculino
8	Román Rendón López	4º A	Escuela Normal por Cooperación	Maestro Normalista	29	52	Masculino
9	José Martín Milanés Becerril	4º B	Normal Ignacio Manuel Altamirano (Enfrente de la BENM)	Maestro Normalista	23 por cumplir	63	Masculino
10	Armando Jiménez Garcés	4º C	Normal Cristóbal Colón (particular) UNAM	Profesor en educación. Lic en Derecho	26 años	48	Masculino
11	Marilú Guerrero Martínez	5º A	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Lic. En educación Primaria.	22 con 6 meses	45	Femenino
12	Ernesto Camacho Mundo	6º A	Instituto Anglo Español	Lic. En Educación Primaria.	10 1/2	45	Masculino
13	María Georgina de la Cruz Marcial	6º B	Instituto Anglo Español	Lic. En Educación Primaria.	14 en particular y 4 en pública.	40	Femenino
14	José Soledad Xolalpa Cabello	TIC'S	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Profesor de Educación Primaria	33	52	Masculino
15	Marisol Angélica Pérez Lira.	Sub Directora Administrativa	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Lic. En Educación Primaria.	22	46	Femenino
16	Carlos Ignacio Jiménez Zamudio	Director Escolar	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Profesor de Educación.	28	50	Masculino
17	Ignacio Gerardo Zamudio Camacho	Promotor de Lectura.	Normal No 5 de Chalco Estado de México.	Normal Básica	33	55	Masculino
18	Carlos Gabriel Grimaldo Morales	Profesor de Educación física.	ESEF DF	Lic. En Educación Física	7	33	Masculino
19	Lourdes Pérez Lira	Alfabetización	Benemérita Escuela Nacional de Maestros.	Profesora de Educación Física			Femenino

